STEVEN SPIELBERG DIGITAL YIDDISH LIBRARY
NO. 02305

METODIK FUN YIDISHER SHPRAKH

Hayyim Solomon Kazdan

NATIONAL YIDDISH BOOK CENTER
AMHERST, MASSACHUSETTS

NATIONAL YIDDISH BOOK CENTER
AMHERST, MASSACHUSETTS
413 256-4900 | YIDDISH@BIKHER.ORG
WWW.YIDDISHBOOKCENTER.ORG

•

MAJOR FUNDING FOR THE
STEVEN SPIELBERG DIGITAL YIDDISH LIBRARY
WAS PROVIDED BY:

Lloyd E. Cotsen Trust
Arie & Ida Crown Memorial
The Seymour Grubman Family
David and Barbara B. Hirschhorn Foundation
Max Palevsky
Robert Price
Righteous Persons Foundation
Leif D. Rosenblatt
Sarah and Ben Torchinsky
Harry and Jeanette Weinberg Foundation
AND MEMBERS AND FRIENDS OF THE
National Yiddish Book Center

•

The *goldene pave*, or golden peacock, is a traditional symbol of Yiddish creativity. The inspiration for our colophon comes from a design by the noted artist Yechiel Hadani of Jerusalem, Israel.

The National Yiddish Book Center respects the copyright and intellectual property rights in our books. To the best of our knowledge, this title is either in the public domain or it is an orphan work for which no current copyright holder can be identified. If you hold an active copyright to this work – or if you know who does – please contact us by phone at 413-256-4900 x153, or by email at digitallibrary@bikher.org

ה. ש. קאַזדאַן

מעטאָדיק
פון יידישער שפּראַך

כמורנער־פאָנד ביי דער יידישער שול־אָרגאַניזאַציע אין פוילן

Printed in Poland

Ch. Sz. Każdan
Metodyk fun idyszer szprach
Fundusz im. Chmurnera
przy Zjedn. Szkół Żyd.
Warszawa — 1939 r.
Druk. P. Brzeziński, W-wa.

אין דער דאָזיקער מעטאָדיק זענען באַהאַנדלט אַלע טיילן פֿונעם ייִדיש־לימוד, אויסער דער אָנפאַנג־שטופע אין ערשטן קלאַס. דער מחבר האָט זיך נישט געפילט גענוג באַרעכטיקט צו באַהאַנדלען דעם דאָזיקן טייל פשוט דערפאַר, ווייל ער האָט אַליין קיין מאָל נישט געאַרבעט אין קיין ערשטן קלאַס.

ערשטער קלאַס — איז בכלל נישט קיין ענין פֿון באַזונדערע „געגנשטאַנדן״, עס איז אַ קאָנצענטער, אַ גאַנצקייט, און דאָ לאָזט זיך נישט אָפּטיילן ייִדיש — פֿון אַלע אַנדערע ענינים (שמועסן, שפּאַצירן, אַרבעט, שפּילערייען, רעכענען). דער ערשטער קלאַס פֿאָדערט דעריבער אַ גאַנץ זעלבשטענדיקע מעטאָדיק.

דאָס דאָזיקע ביכל איז די ערשטע מעטאָדיק פֿון ייִדיש, סיסטעמאַטיש אַדורכגעאַרבעט. עס איז אַ רעזולטאַט פֿון אייגענער לאַנגיאָריקער אַרבעט אַלס ייִדיש־לערער, עס איז אָבער אויך אַ רעזולטאַט פֿון קאָלעקטיוון באַהאַנדלען די פֿאַרשידענע מעטאָדישע פּראָבלעמען אויף צענטליקער לערער־באַראַטונגען און קאָנפֿערענצן. איך האָב אויך אויסגענוצט די געהעריקע ליטעראַטור פֿון דעם געביט.

צי האָט זיך מיר איינגעגעבן צו פֿאַרענטפֿערן אַלע פּראַקטישע פֿראַגן, וואָס מאַטערן דעם ייִדיש־לערער ? צי וועט מיין אַרבעט באַפֿרידיקן אונדזער שול? זאָל די לערערשאַפֿט וועגן דעם משפּטן.

ח. ש. קאַזדאַן

* *

*

פאַר דער וועלט־מלחמה האָט מען נאָך ביי אונדז געקענט שטעלן און באַהאַנדלען די פראַגע, צי באַדאַרף מען גאָר האָבן אַ מעטאָדיק פון יידיש. דאַן האָט זיך יידיש נאָך גענייטיקט אין אַפּאָלאָגעטיק. עס איז געווען שטאַרק פאַרשפּרייט יענער טיפ געזעלשאַפטלעכע טוער און לערער, וואָס האָבן אמת נישט געוואַגט צו פאַרטיידיקן, אַז יידיש זאָל גאָר קיין אָרט נישט פאַרנעמען אין פאָלקשול, זיי האָבן אָבער מיט אַלע כוחות זיך געמיט צו מאַכן עס צו קליינגעלט, באַגרענעצן די אויפגאַבן פון יידיש, אָפּשוואַכן זיינע אויסזיכטן און פּערספּעקטיוון. דאָס איז געווען אַ שטאַנדפּונקט, וואָס האָט איינגעוויקלט די טומאה אין דער יראה, געטענהט, אַז יידיש איז סיי־ווי גוט באַקאַנט די קינדער, אַז דאָ דאַרף מען געבן די קינדער אַ ביסל טעכניק — אויסלערנען לייענען און שרייבן, און דעריבער... דעריבער איז גענוג שענקען יידיש נאָר אַ פּאָר שעה אין וואָך, און די איבעריקע צייט אָפּגעבן העברעיש און פּויליש (אָדער רוסיש). און דעריבער איז אויך נישטאָ וואָס צו באַהאַנדלען די פראַגע, ווי אַזוי דאַרף מען לערנען יידיש, מעטאָדיק פון יידיש — דאָס איז אַן אויסגעטראַכטע זאַך פון די „יידישיסטן"...

איצט איז די לאַגע גאָר אַנדערש. פאַר דער צייט פון נאָך דער מלחמה איז דער מצב פון יידיש בכלל און פון דער יידיש־וועלטלעכער פאָלקשול בפרט אין אַן ערך פעסטער געוואָרן. די חשיבות און די איינגעבירגערטקייט פון יידיש אין עפנטלעכן יידישן לעבן, דער באַוווסטזיין פון יידיש אַלס מוטערשפּראַך פון קינד פון

די ברייטסטע מאַסן — זענען שוין איצט אויף אַזאַ מדרגה, אַז די ייִדיש־וועלטלעכע שול, איר פֿאָלקסטימלעכע אונטעריכט־שפּראַך און אירע בויער — די לערערשאַפֿט — וועלן שוין קיין מאָל נישט אַרויסגעשטויסן ווערן פֿון די פּאָזיציעס, וואָס זיי האָבן פֿאַרנומען.

אָבער צוזאַמען מיטן נצחון פֿון ייִדיש שטייט פֿאַר אונדז אַ גרויסע אויפֿגאַבע, וועגן וועלכער יעדער שולטוער מוז זיך אָפּגעבן אַ קלאָרן דין־וחשבון. דער ברייטער און גיכער וווּקס פֿון די ייִדישע שולן, דאָס אַרייַנדרינגען פֿון דער ייִדיש־וועלטלעכער שול אין די ווייטסטע און אָפּגעריסנסטע ווינקלען פֿון דער פּראָווינץ, ציט אָפּ אַרייַן אין די רייען פֿון אונדזער לערערשאַפֿט יונגע כּוחות, וואָס פֿאַרמאָגן אַ סך התלהבות און התפּעלות, אָבער נישט גענוגנדע צוגעגרייטקייט אין דער ייִדישער שפּראַך, און בכלל ווייניק פּעדאַגאָגישע דערפֿאַרונג און בילדונג. דער לימוד פֿון ייִדיש האָט נאָך אַלץ ווייניק טראַדיציעס, און עס פֿעלן נאָך אַלץ די ניטיקע לערנביכער. און ווען פֿאַר דעם לימוד נעמען זיך נאָך יונגע לערער, וואָס האָבן דאָס ערשטע מאָל צו טון מיט אַ שול בכלל, בלייבן זיי לחלוטין אומבאַהאָלפֿן. און אָט אין דער אומבאַהאָלפֿנקייט פֿונעם לערער ביים אונטעריכטן פֿון ייִדיש ליגט אַ גרויסע סכּנה.

אמת, דער *ייִוואָ* טוט זייער פֿיל אויף צו פֿאַרטיפֿן די ייִדישע שפּראַך־וויסנשאַפֿט. אָבער גלייכצייטיק מיט דעם ניטיקט זיך אונדזער שול אין אַ *מעטאָדיק פֿון ייִדיש*. עס מוזן פֿעסטגעשטעלט ווערן די *צילן* פֿונעם לערנען די ייִדישע שפּראַך אין דער פֿאָלקשול און די *וועגן*, ווי אַזוי די דאָזיקע צילן קאָנען דערגרייכט ווערן. אַז דעם קאָן דאָס ייִדיש־לערנען פֿאַרוואַנדלט ווערן אין אַ לימוד אָן אַ נשמה, אָן שאַפֿונג און באַגייסטערונג. די שפּראַך־מעטאָדיק מוז קומען דעם לערער צו הילף, זי מוז אים געבן אַ דאָמינירנדיקע אידייע, אַן אָנפֿירנדיקע אידעאָלאָגיע. די מעטאָדיק דאַרף דעם לערער קלאָר מאַכן די צילן פֿונעם ייִדיש־לימוד, באַגרינדן און באַרעכטיקן זיי; זי דאַרף אויך אָנמערקן די מיטלען און דרכים, ווי אַזוי די דאָזיקע צילן קאָנען *ביי* און *דורך* דעם לימוד פֿון דער ייִדישער שפּראַך דערגרייכט ווערן אויפֿן גרינגסטן און גיכסטן אופֿן.

די צילן פונעם ייִדיש־לימוד אין אונדזער שול

א) אַלגעמיין־דערציִערישע אויפגאַבן

די צילן פונעם אונטעריכטן די ייִדישע שפּראַך זענען די זעלבע, וועלכע עס האָט די ייִדישע פאָלקשול בכלל. וואָרום אינעם אונטעריכט פון דער מוטערשפּראַך פון די קינדער, דער שפּראַך פון דער גאַנצער נאָענטער סביבה — איז אייגנטלעך קאָנצענטרירט אַלץ, וואָס די שול דאַרף און קאָן געבן. די שפּראַך איז דאָך דאָס הויפּטגעווער, מיט וועלכן די שול דערשלאָגט זיך צו אירע צילן, נאָר מיט איר הילף קענען די אויפגאַבן פון דער שול דערגרייכט ווערן. די שפּראַך דאַרף מען נישט אויפפּאַסן אַלס אַן אויסנווייניקסטע פאָרעם, אַלס אַן אויסנווייניקסטן מיטל. ניין, אין דער שפּראַך איז קאָנצענטרירט דאָס גאַנצע וועלט־באַנעמען און לעבנס־פאַרשטייַן פונעם פאָלק, זיין גאַנצע לעבנס־פילאָזאָפיע, זיינע וועגן פון שאַפן און טרוימען, זיין לעבן־שטייגער און פּסיכאָלאָגיע. ייִדיש דאַרף אויסגענוצט ווערן אין שול אַלס יענער רייכער אוצר, פון וועלכן מע דאַרף אַרויסבאַקומען די שענסטע און הערלעכסטע טע־ דאַרף ביים לערער אין די הענט ווערן יענער אינסטרומענט, דורך וועלכן מע דאַרף אַרויסבאַקומען די שענסטע און הערלעכסטע טענער פון קינדס נשמה און איר שאַפונג. דער לימוד פון ייִדיש דאַרף ווערן ביי די קינדער דער געליבטסטער און דער טייערסטער.

וואָס פאַר אַ צילן דאַרף זיך שטעלן דער לימוד פון ייִדיש?

די דאָזיקע צילן געהערן צו צוויי קאַטעגאָריעס: דאָס זענען

פון איין זייט אַלמענטשלעכע אויפגאַבן, אוניווערסאַל־הומאַניסטישע, אַלגעמיין פּעדאַגאָגישע; פון דער צווייטער זייט ריין נאַציאָנאַלע, יידישע. מע דאַרף אָבער געדענקען, אַז רעאַל און קאָנקרעט איז דאָך נישטאָ די שפּאַלטונג פון ייד און מענטש; ביידע קאַטעגאָריעס זענען אייגנטלעך איינע און די זעלבע זאַך, און אונדזער מאָדערנע פּעדאַגאָגיק שאַפט פון די ביידע איין מעכטיקן שטראָם, וואָס פירט צו דער אויסבילדונג פון אַ מענטש־בירגער מיט אַ פריי געמיט און אַ גאַנצער נשמה.

אין וואָס באַשטייען יענע אויפגאַבן פון דעם שפּראַך־לימוד, וואָס ווערן געוויינלעך באַצייכנט אַלס אַלגעמיין מענטשלעכע? דער נאָרמאַלער, געזונטער מענטש דאַרף תמיד זיין גאַנץ לעבן שטרעבן צו פאַרפולקאָמונג, צו דערנענטערונג צום אידעאַל. דערצו איז בייטיק זיך לערנען פון לעבנסבוד, שעפּן פונעם לעבעדיקן קוואַל שטענדיקע אָנווייזונגען און טרייסטן, מוט און לעבנסלוסט; דערצו איז אויך נייטיק צו שעפּן פונעם ביכערקוואַל, פון די אוצרות, וואָס עס האָבן געשאַפן און שאַפן די גאונים פון געדאַנק און וואָרט. און דער הייליקער חוב פון דער פאָלקשול איז איבערצוגעבן די, וועלכע זי דערציט, אַ שליסל צו די דאָזיקע אַלע אוצרות. די עטלעכע יאָר לערנען די מוטערשפּראַך און אירע ליטעראַרישע פאָרמען דאַרפן צוגרייטן דעם תלמיד, ער זאָל זיין פעיִק צו זעלבסטבילדונג, צו אַליין־שטודירן די אַלגעמיינע און נאַציאָנאַלע קולטורווערק. און עס איז קלאָר, אַז נאָר די מוטערשפּראַך איז ביכולת צו געבן די פאָלקסקינדער די מעגלעכקייט אַליין ווייטער שטודירן און זיך אַנטוויקלען מיט דער הילף פון בוך.

אָבער אמתע בילדונג און אינטעליגענטישקייט פאַרמאָגט נישט דער, וואָס האָט זיך אַ סך אָנגעלייענט און אָנגעהערט, נישט דער, וואָס האָט אָנגעקליבן אַ סך קענטעניש, נאָר דער, וואָס פאַרמאָגט אַ קריטישע באַציִונג צום אַרומיקן לעבן און זיינע דערשיינונגען, דער וואָס פאַרמאָגט קלאָרע אידעאַלן און שטרעבונגען, דער וואָס פאַרמאָגט זיין אייגענעם שטאַנדפּונקט, פון וועלכן ער זעט אַלץ קלאָר און באַנעמט די גאַנצע וועלט. און די גרונט־

יסודות צו דעם אלעם מוז אוועקלייגן די שול און פריער פאר אלעם דער לימוד פון דער אייגענער שפראך און ליטעראטור. פונקט ווי אין מאטעמאטיק און נאטור־וויסנשאפט, מוז אויך דא אלץ געלערנט ווערן אזוי, אז דעם קינד זאל נישט געגעבן ווערן אין א גרייטער און פארטיקער פארעם דאס, וואס דאס קינד איז מסוגל אליין צו אנטפלעקן. וואס מער, אויב נישט אלץ, מוז ער אליין אנטדעקן; עס טאר דא נישט זיין קיין „מצות אנשים מלומדה״, קיין איינגעחזרטע, געבארגטע תורה, געגלייבט אויפן ווארט. עס מוז פונעם תלמיד אויסגעארבעט ווערן א שטענדיקער און קריטישער באאבאכטער, וואס נעמט דורך מיטן קוק אלץ, וואס קאן פאר אן אנדערן אין גאנצן פארלוירן ווערן. אין דעם אייגנטלעך דארף באשטיין די גאנצע דערציונג. ווער עס איז נישט פעיק צו באמערקן, באאבאכטן, קריטיש באהאנדלען, דער וועט אויך קיין מאל נישט זיין מסוגל צו זעלבסטקריטיק, צו זעלבסט־באאבאכטונג און זעלבסט־פארפולקאמונג.

אין נישט נאר דורכן שארפן דעם מוח, דורך אנטוויקלען דעם שכל דארף עס דערגרייכט ווערן. ניין, אלע חושים מוזן אויסגעשארפט און אנטוויקלט ווערן אין דער לעבעדיקער פאלקשול, — און פריער פאר אלץ דאס געפיל, דאס נשמה־געפיל, אלץ מוז באקומען א ברייטע אנטוויקלונג אין דער פאלקשול, אלע חושים מוזן טאג־טעגלעך געשארפט ווערן אויף פארשידנארטיקן מאטעריאל פון דער פאלקס־ און ליטעראטור־שפראך. אין אן אטמאספער פון מילדקייט, פאלקסוויץ און הומאר וועט דא, אין דער אמתער לאבאראטאריע פון גייסט און כאראקטער, אויסגעשליפט ווערן דער מענטש פון דער צוקונפט. דאס זענען די אויפגאבן פון דער מאדערנער שול בכלל, דאס מוזן ווערן די אויפגאבן פון דער יידישער פאלקשול. דער שפראך־לימוד דארף זיין אן אוואנגארד פון דער דאזיקער דערציערישער ארבעט, ער דארף זיך שטעלן פאר זיין ציל — „אויסצואַרבעטן״ דעם מענטש־יידן מיט א געזונטן מוח און ווארעם הארץ, מיט שארפע חושים און לעבעדיק געפיל און מיט א פעסטן אנטשלאסענעם ווילן.

דער דאָזיקער אידעאַל פון דערציִונג באַלייכט דעם וועג פון די גרויסע פּעדאַגאָגן שוין ביי אַ פּאָר הונדערט יאָר.

נאָך ז ש. ז ש. ר ו ס אָ האָט אונדז געלערנט אין זיין „עמיל״: „געדענק שטענדיק, אַז די אויפגאַבע פון בילדונג באַשטייט נישט אין דעם, מ׳זאָל איבערגעבן דעם קינד אַ סך קענטעניש, נאָר אין דעם, מ׳זאָל דערלאָזן אין זיין באַוווסטזיין נאָר ריכטיקע און קלאָ־רע אידייען... די פראַגע איז נישט אין דעם, מ׳זאָל אים איבערגעבן וויסנשאַפטן, מ׳דאַרף נאָר לאָזן געבוירן אין אים דעם געשמאַק, אַז ער זאָל זיי ליב קריגן, און געבן אים די מעטאָדן, אַז ער זאָל קאָנען שטודירן דאָן, ווען דער דאָזיקער געשמאַק וועט זיך בעסער אַנטוויקלען. אין דעם, בלי שום ספק, באַשטייט דער גרינטלעכער פּרינציפּ פון יעדער גוטער דערציִונג״.

דער באַוווסטער דייטשישער פּראָפעסאָר א. ר י י ן פאָרמו־לירט די צילן פון דערציִונג און בילדונג אַזוי: „דער ציל פונעם לערנען באַשטייט נישט אין דער פּראָדוקציע פון פּילזייטיקע קענ־טענישן, נאָר אין געבוירן אַ פּילזייטיקן אינטערעס... סיי די דער־ציִונג, סיי דאָס אונטעריכטן —ביידע דאַרפן איינזען דעם העכסטן ציל אין דעם, אַז אינעם קינד זאָלן זיך די געזעצן פון עטיק אַלץ מער צוזאַמענגעמען, פאַראייניקנדיק זיך אין איין סיסטעם, וואָס נעמט אַרום דעם ווילן...״

און כּמעט אידענטיש דריקן זיך אויס וועגן די אויפגאַבן פון דער דערציִונג און בילדונג — אויך די פּעדאַגאָגן פון די לעצטע יאָרצענדליקער. דער רוסישער געלערנטער א. נ י ע ט ש אַ י ע ו ו פאָרמולירט אַזוי דאָס דערציִונג־פּראָבלעם: „מ׳דאַרף מאַכן דעם מענטש פעיִק איבערצולעבן פאַרשידנסטע עמאָציעס, מאַכן אים פעיִק צו פרייען זיך און צו ליידן, אויפרעגן און באַרויִקן זיך, האָפן, אַנטוישן און באַפרידיקן זיך... דאָס נאָרמאַלע געפיל באַטייט, אַז דער מענטש באַזיצט די פעיִקייט אָפּצושאַצן האַנדלונגען — פון אַ געוויסן אַלגעמיינעם פּרינציפּיעלן שטאַנדפּונקט. ער באַטייט די עקזיסטענץ פון אַ מער־ווייניק איינהייטלעכער וועלט־אַנשויונג. דאָס דערציִען אַ פיינעם מאָראַלישן געפיל פאָדערט אַן אידעלע אינטע־

לעקטועלע אַנטוויקלונג, —אַ פעיִקייט צו פאַרגלייכן, אַנטקעגנ־שטעלן, אורטיילן און פאַראַלגעמיינערן.״

ענדלעך, לאָמיר ברענגען די מיינונג פון אַ פעדאַגאָג, וועלכער האָט געהאַט אַ גאַר גרויסן איינפלוס אויף דער אַנטשטייונג און אַנט־וויקלונג פון דער נייער שול — פון פ. ג אַ נ ס ב ע ר ג: „דער ציל פון לערנען, — זאָגט ער אין זיין „פעדאַגאָגיק״, — זענען נישט די עצם באַגריפן, נאָר דאָס אויסבילדן די באַגריפן, דאָס איז ווייט נישט איינס און דאָס זעלבע. די זאַך איז, בכן, נישט אינעם סתם איינזאַפּן מאַטעריאַל, נאָר אינעם אויסלערנען דעם געדאַנק צו פאַר־וואַלטן מיטן דאַזיקן מאַטעריאַל, נישט אין די פאַרטיקע באַגריפן, נאָר אין דער פעיִקייט צו פאַרשטיין, צו מאַכן קלאָר און אַרומ־נעמען די לעבעדיקע פולקייט פון דער אומבאַגרענעצטערווירק־לעכקייט. אָט די דאָזיקע פעיִקייט צו קאָאָרדינירן, צו כאַפּן די שייכותן, צו אויסבילדן באַגריפן — דאַרף עס אַנטוויקלען און פאַר־שטאַרקן אין אונדז די דערציִונג.״

צי קאָן מען אָט די אַלע צילן דערגרייכן דורכן יִדיש־לערנען? צי איז ביכולת די שפּראַך, די יִדישע ליטעראַטור מיטהעלפן דער־גרייכן די דאָזיקע הויכע אויפגאַבן?

אַוודאי און אַוודאי, — ענטפערן מיר.

איר באַהאַנדלט אין קלאַס אַ פאָלקסווערטל. דאָס גלייכווערטל אַנטהאַלט אין זיך אַ גאַנצע אידייען־וועלט, אַ באַזונדער געדאַנקען־אָפּשאַצונג, אַ מאָראַלישע שיטה. באַציט זיך נישט פאָרמעל צו דעם ענין, באַגנוגנט זיך נישט מיטן פאַרטייטשן די ווערטער — פאַר־גלייכט עס מיטן גלייכוואָרט פונעם זעלבן מין פון אַנדערע פעל־קער; טראַכט זיך אַריין אין דעם סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכן אינהאַלט פון דעם גלייכוואָרט; לייגט פאָר די קינדער זיך צו פונאַנדערפרעגן אין דער היים וועגן ענלעכע גלייכווערטלעך ביי יִדן פון פאַרשי־דענע קאַנטן; שטעלט פעסט די באַציִונג פונעם מאָדערנעם יִדיש צו דעם גלייכוואָרט; שטודירט דורך אַלע וואַריאַנטן פונעם דאָזיקן גלייכווערטל. — דאַן האָט איר דאָך אַ טעמע, וועלכע וועט באַריי־כערן אייער תּלמיד אין אַלע פּרטים; דאַן האָט איר דאָך אַ פּראָ־גראַם פון אַרבעט, וואָס לערנט דעם תּלמיד צו באַאָבאַכטן, אַנאַלי־

זירן און פילן; דאַן פֿאַרמאָגט איר דאָך אַן אמתן דערציִונג־שטאָף, וואָס שטאַמט פון אַ נאַטירלעכן, לעבעדיקן פֿאָלקסקוואַל...

איר באַהאַנדלט אין קלאַס אַ פּראָווינציאַליזם. באַציט זיך נישט פֿאָרמעל צום וואָרט אָדער רעדאַרט, באַגנוגנט זיך נישט מיטן פּירוש המילות. דרינגט אַריין אין דער באַזונדערער, פֿאָלקלאָרישער, פּסיכאָלאָגישער שאַטירונג פונעם אויסדרוק; פֿאַרגלייכט אים מיט אַנדערע פּראָווינציאַליזמען פונעם זעלבן אינהאַלט; שטעלט פעסט, אין וועלכער סאָציאַלער סביבה איז געבוירן געוואָרן אָט דער אויסדרוק; באַלייכט עס פון היסטאָרישן שטאַנדפּונקט; רופט אַרויס אַ גאַנצע ריי אַסאָציאַציעס און פֿאַרבייט דעם אויסדרוק מיט אַ ליטעראַרישער פֿאָרעם צי מיט אַ ריין יידישער פֿאָרעם, — דאַן האָט איר דאָך אַ טעמע, וואָס גיט אייך די מעגלעכקייט מוסר זיין אייער תּלמיד מעטאָדאָלאָגישע וועגן פון שאַפן, פון לערנען, פֿאַרגלייכן, שטודירן.

אַזוי איז מיט יעדן פֿאָלקסליד, פֿאָלקס־רעטעניש, פֿאָלקס־מעשהלע, גלייכווערטל. לאָמיר דאָ דערמאָנען דאָס קלוגע וואָרט פונעם דיכטער מאַני לייב אין זיין געדיכט „דער גראַם״:

פֿאַראַן חכמים מענטשן,
וואָס לאַכן פון דעם גראַם;
זיי קרימען אים אַזש איבער:
„גראַם־שטראַם, אַ טאַראַראַם...״

נאָר יענע קלוגע מענטשן,
זיי האָבן דאָך אויך פיינט
פון קוואַל דעם ריינעם זילבער,
וואָס מורמלט ווען עס שיינט;

און אויך דעם ווינט פון זומער,
וואָס דורך די זאַנגען קלינגט;
און אויך ווען קינדער טאַנצן
און ווען דער פויגל זינגט.

דערפאַר — די קלוגע מענטשן,
זיי לעבן זייער לאַנג;
ווי טויבע אין אַ מדבר
אַן קלאַנג און אַן געזאַנג.

דאָס פאָלק נאַר און די קינדער,
און דער פּאָעט — דער תּם;
אין פּשוטקייט פון האַרצן,
זיי האָבן ליב דעם גראַם.

דאָס פאָלק — זיין ריינע חכמה
איז ווי די וועלט די גרויס;
דורך גראַם צו שיינע ווערטלעך,
זי שיינט נאָך מער אַרויס.

און קינדער — גאָטס רחמנות —
די צונג איז נאָך זיי יונג;
אין גראַם — ער וועקט די קוואַלן
פון וואָרט פון זייער צונג.

און דער פּאָעט — דער זינגער —
דער גראַם איז זיין געווער;
צו וועקן ביי חכמים
און טויבע דאָס געהער.

דורך די קאַנאַלן פון דער פאָלקשאַפונג קאָנען מיר דערגרייכן אומגעהייער גרויסע דערציערישע ווערטן. דורכן קלאַנג פון פאָלקס־וואָרט לערנען מיר באמת די קינדער ליב צו האָבן

„פון קוואַל דעם ריינעם זילבער,
וואָס מורמלט ווען עס שיינט.“

מיר גיסן איבער אין די הערצער פון די קינדער דעם פאָלקס „ריינע חכמה״, וואָס איז „ווי די וועלט די גרויס״.

אָבער די פאָלקשול — האָט דאָך אויך צו טון מיט דעם **קינסטלערישן שטאָף** פון אונדזערע אָנערקענטע **מייסטער פון וואָרט און פערז**. און עס איז גאָר נישט אָפּצושאַצן די דערציִערישע ווערטן, וואָס אונדזערע קינדער קענען שעפּן פון דער ייִדישער ליטעראַטור, און דורך איר — אויך פון דער אַלגעמיינער וועלט־ליטעראַטור. די קונסטשאַפונג איז מסוגל אויפצוהייבן די קינדער צו אַזעלכע הייכן, וואָס באמת קיין שום לימוד קאָן דאָ נישט קאָנקורירן. דאָ זענען מעגלעכקייטן פון אַלזייטיקער און האַרמאָנישער אַנטוויקלונג, דערציִונג.

און נאָר דעם, וואָס איז טויב און בלינד פאַר די רייכע פּאָעטישע און בילדערישע אוצרות, וואָס ליגן באַהאַלטן אין אונדזער שפּראַך און ליטעראַטור, קאָן זיך באַציִען צום אונטעריכט פון ייִדיש, ווי צו אַ טרוקענעם לימוד, וועלכער קאָן נאָר טעכניש בעסער אָדער ערגער, אָרעמער אָדער רייכער אַוועקגעשטעלט ווערן, און דערביי נישט איינזען **דעם גאַנצן דערציִונגס־ווערט פורנעם דאָזיקן וואָרטשטאָף**. מ׳דאַרף זיין אָדער אין גאַנצן אָפּגעריסן פונעם פאָלק און זיין לעבן, אָדער זיין בכלל אַ טרוקענער פאָרמאַליסט, וואָס ווייסט נאָר פון קנעלן און איינחזרן, פון „האַקן האָלץ״ מיט די תלמידים, — מ׳זאָל נישט פאַרשטיין, אַז דער לימוד פון ייִדיש איז אַ לאַבאָראַטאָריע, ווו דער פעיִקער לערער קאָן לאָזן אויסבילדן די איידלסטע זייטן פון קינדס נשמה, קאָן אַרויסרופן די שענסטע אַנטפלעקונגען פון אירע אַקטיווע נייגונגען און שעפערישע אייגנטימלעכקייטן.

גייט צו מיט רעספּעקט און באַגייסטערונג צום לימוד פון ייִדיש, דאַן וועט זיך דאָ פאַר אייך עפענען אַ נייע וועלט פון קיין מאָל נישט געוואַרטע, ביז איצט נאָך נישט אָפּגעשאַצטע רייכטימער. עפנטזשע אַ ברייטן וועג צו די דאָזיקע רייכטימער פאַר אייערע תלמידים, וועלכע מ׳האָט מיט אַזאַ צוטרוי איבערגעגעבן אין אייערע הענט!

ב) וועלכע נאַציאָנאַלע צילן דאַרף דער יידיש־לימוד דערגרייכן?

דאָ האַנדלט זיך בשום אופן נישט וועגן עפּעס אַ נייעם עצם, וועגן אַ באַזונדערן וועזן. פון קיינע אייביקע „קאַטעגאָריעס״, שטענדיקע אַבסאָלוטן, וואָס קומען מיט אַ ספּעציעלן יידישן, ריין נאַציאָנאַלן אינהאַלט, אין קעגנזאַץ צום אַלמענטשלעכן, קאָן קיין שום רייד נישט זיין בכלל, און אין דער פּעדאַגאָגיק בפּרט. מערגישט, ביי דער ערשטער קאַטעגאָריע צילן האָבן מיר געהאַט אין זינען דאָס קינד, פאַר זיך גענומען, מיט זיינע פעיקייטן און אייגנשאַפטן, אויסנווייניקסטע חושים און גייסטיקע כּוחות. פאַר דעם אַלעם האָבן מיר געשטעלט דעם אידעאַל פון פולקאָמענהייט, עס זאָל פונעם קינד געשאַפן ווערן די האַרמאָנישע, אַלזייטיק אַנט־וויקלטע פּערזאָן. די פּערזאָן דאַרף דאָך אָבער זיין אַ גליד פון דער געזעלשאַפט, אַ קינד פונעם היסטאָרישן קאָלעק־טיוו, פון דער נאַציע. פון דער אַרומיקער געזעלשאַפט־לעך נאַציאָנאַלער סביבה האָט דעם קינדס נשמה איר שפּע, און צו דעם זעלבן לעבן דאַרפן מיר דאָס קינד גרייטן. די שול דאַרף זען, אַז מיט ליבשאַפט און איבערגעגעבנקייט פון איין זייט, מיט קלאָר־קייט און באַוווסטזיין פון דער צווייטער זייט זאָל דאָס קינד זיין אַנגעבונדן אָן זיין פאָלק־סביבה, עס זאָל ווערן דער שותּף און אַקטיווער מיטבויער פון דער צוקונפט פונעם פאָלק.

און דאָ מוזן פאַרן לערער פון יידיש קלאָר ווערן די באַזונ־דערע אויפגאַבן פון דער פאָלקשול אינעם יידישן לעבן.

וועגן דעם נאַציאָנאַלן עלעמענט אין דער דערציִונג שרייבט פּראָפ׳ ריין אַזוי: „דער דערצויגלינג דאַרף מיט דער צייט צו־געגרייט ווערן צו דער טעטיקייט אין לעבן; ער וועט דאַרפן נעמען אַ זעלבשטענדיקן אַנטייל אין דער אַנטשיידונג פון די אויפגאַבן, וועלכע עס שטעלט אים די היינטיקע צייט, און עס האַנדלט זיך וועגן דער היינטיקער צייט פון זיין אייגענעם, און נישט פון קיין אַנדערן וואָסער־נישט־איז פרעמדן פאָלק... אָבער כּדי צו קאָנען צוטרעטן צו אַ זעלבסטטעטיקן אַנטייל אינעם מאָדערנעם לעבן פונעם אייגע־נעם פאָלק, דאַרף מען זיך פריִער אַליין אויסלערנען פאַרשטיין דאָס

דאָזיקע לעבן פּילזייטיק און אין אַלע ריכטונגען... דער אינטערעס פונעם דערציִגלינג דאַרף באַקומען אַ געזונטע און צוגענגלעכע שפּייז דורכן אַריינפיר אינעם נ אַ צ י אָ נ אַ ל ן לעבן. אויף אַזאַ אופן האַנדלט עס זיך וועגן אַן אַנאַליז פונעם נאַציאָנאַלן געדאַנקען־קרייז. נאָר אַ ז אַ אַנאַליז קאָן דינען פאַר אַ וועגווייזער ביי דער אָרגאַניזאַציע פונעם דערציִערישן אונטעריכט. דעם גאַנצן מאַטעריאַל פאַרן דערציִונגס־לימוד דאַרף מען פריִער פאַר אַלץ שעפּן פון דער אַנטוויקלונג פון דער נאַציאָנאַלער קולטור.״

ווער קאָן איבערציילן די גרויסע שאָדנס און אומגליקן, וואָס עס האָט אונדז געבראַכט פאַר די לעצטע דורות דאָס, וואָס אונדזערע קינדער זענען דערצויגן געוואָרן אויף פרעמדער קולטור, אויפן „אַנאַליז פון אַ פרעמדן נאַציאָנאַלן געדאַנקען־קרייז.״ דער־צויגענע יאָרנוויז אין אַ פרעמדער שפּראַך, אויף אַ פרעמדער ליי־טעראַטור און קונסט, זענען דורות גאַנצע אָפּגעריסן געוואָרן פון פאָלק און זיין סביבה, און אַריינגעשליידערט געוואָרן אין אַ תוהו־ובוהו, ווו זיי האָבן קיין רו נישט געהאַט. צעבראָכענע, צעניזוקטע האָבן זיי זיך אומבאַהאָלפן געוואָרפן פון באַוווסטזיניקער אַסימי־לאַציע צו האָפענונגלאָזן שאָוויניזם, אַרומגעבלאָנקעט ווי אייביקע בעל־תשובהניקעס, וואָס זענען פאַר קיינעם נישט יוצא. מ׳האָט זיך געוואָרפן פון ראַפינירטן מה־יפית־זינגען צום קאָסמאָפּאָליטיזם און אַנאַרכיזם, און מ׳האָט זיך אַרומגעטראָגן מיט גאונישע געטאָ־טרוימען און קליינלעכע פּחדנישע האַרץ־קלאַפּעניש...

קיין חילוק נישט, צי די דאָזיקע דערציִונג איז פאָרגעקומען אויף דער רוסישער, דייטשישער, פּוילישער אָדער אויף דער העברעיִשער שפּראַך. אין לעצטן פאַל איז נאָר געווען מער טויטקייט און נישט־אויפריכטיקייט. אין אונדזער צייט איז דאָס מער געווען אַ קאַמפּפמיטל קעגן יִדיש, איידער דער אָרגטלעכער מיין טאַקע איינצופלאַנצן די העברעיִשע שפּראַך. די אינעווייניקסטע פאַראַכטונג צום פאָלק — דאָס איז דאָ געווען, באַוווסט אָדער אומבאַוווסט, דער הויפּטסטימול.

צו דער דאָזיקער לאַגע פון די עבֿרדיקע דורות מוז נעמען אַ סוף! עס מוז אויפגעהאָדעוועט ווערן אַ נייער דור מיט אַ געזונטן

נאַציאָנאַלן באַוווסטזיין און געפיל. די הויפּטראָלע דערביי דאַרף שפּילן די שול — די נאַטירלעכע מוטערלעכע יידישע שול מיט איר נאַטירלעכער פאָלקשפּראַך און פאָלקסלעבן.

און דער אידעאַל פון אונדזער נייער שול דאַרף ווערן: געבן די פאָלקסמאַסן אַן אמתע היינטוועלטיקע, אַלזייטיקע און וועלטלעכע קולטור, און מאַכן די לעצטע פאַר אמת נאַציאָנאַל נישט נאָר לויט איר שפּראַך און אינהאַלט, נאָר אויך לויט איר פאַרשפּרייטקייט אין גאַנצן פאָלק.

דאָס קאָן טון נאָר די שול, וואָס איז געבויט אויף אמת דעמאָקראַטישע פּרינציפּן און איז באַוואָפנט מיט די מאָדערנע מע־טאָדן פון דער וויסנשאַפטלעכער פּעדאַגאָגיק. בלויז די שול, וואָס ווייסט נאָר איין שפּראַך, די מוטערשפּראַך, און איין גאַנצע וועלט־לעכע קולטור, נאָר זי איז ביכולת צו דערגרייכן דעם אָנגעמערקטן גרויסן אידעאַל.

יידיש און וועלטלעכקייט — דאָס איז אַ שאַרפער איינרייס מיט אַלץ, וואָס איז אָפּגעשטאַנען, נישט־דעמאָקראַטיש און נישט צוגעפּאַסט צו די ברייטע פאָלקסמאַסן. די שול, וואָס אויף איר פאָן איז אָנגעשריבן „יידיש און וועלטלעכקייט״, גייט מיטן שטראָם פונעםווירקלעכן לעבן און סאָציאַלער אַנטוויקלונג; זי מאַכט אמת קולטורעל דאָס גאַנצע פאָלק, זיינע אָפּגעשטאַנענסטע שיכטן ציט זי אַריין אין דעם פּראָצעס פון קולטור־שאַפונג; זי בויט אַזאַ קולטור, וואָס מוז און וועט זיין אמת פאָלקסטימלעך. יידיש און וועלטלעכקייט — דאָס איז אַ לאָזונג, וואָס איז פריי פון יעדער צביעות און סעקטאַנטישן שטעמפּל, דאָס איז ביי אונדז דער לאָזונג פון דער פאָלקסהערשאַפט...

אין דער יידיש־וועלטלעכער שול דאַרף אויסגעשמידט ווערן דער ליכטיקער, הערלעכער עתיד פון די פאָלקסמאַסן. דאָ וועט אויסגעאַרבעט ווערן אַ נייער ייד מיט אַ נייעם כאַראַקטער און וועלט־באַנעמען. די שול מיט איר יידישער שפּראַך און דעם גאַנצן יידיש־לימוד דאַרפן דערקלערן אַן אָפּענעם און באַוווסטזיניקן קאַמף מיט די הויקערדיקע שפּורן פון לאַנגער קנעכטשאַפט, מיט

דעם אָפּגעלעבטן אינהאַלט פון דער געטאָ־ירושה אין ייִדישן לעבן.

קומט אַריין אין דער נייער ייִדישער שול. עס קלינגט די שפּראַך פון דער מאַמען, פונעם שכן, דעם שוסטער און די חברים פון געסל. אויף דער עקסקורסיע — ביים טייך, אין דאָרף, אין טעאַטער, — קלינגט פריי און הויך — ייִדיש. שוין דאָס אַליין מאַכט פונעם קליינעם ייִדל אַן אַנדער מענטש, נעמט פון אים אַראָפּ דעם שימל און פּחדנות פון געטאָ־קנעכטשאַפט.

די שול, דער לערער פון ייִדיש באַרייכערט דעם תּלמידס ייִדישע שפּראַך, זי שמידט אויס צענטליקער נייע באַגריפן און פאָרשטעלונגען און באַשאַפט פאַר זיי ווערטער און אויסדרוקן. און עס פּלאַצן די ד׳ אמות פון ביזאַהעריקער ענגשאַפט און דערשטיקטקייט, עס פאַלן די ווענט פון אינעווייניקסטן געטאָ, די איבערגעשפּיצטע מוחות ווערן געלייטערט, די קרומע פּלייצעס גלייכן זיך אויס, דאָס קורצזיכטיקע אויג ווערט שאַרף און קלאָר. אַ נייע וועלט עפנט זיך אויף מיט נייע פאַרבן, נייע געפילן און ברייטע האָריזאָנטן.

איר טרעט צו צום שטודירן די ייִדישע ליטעראַטור מיט אירע מוסטערווערק. פאַר די תּלמידים גייט דורך אַ גאַנצע ריי ייִדישע טיפּן פון ווייטן און נאָענטן עבר, פונעם לעבעדיקן הייַנט. עס וועבט זיך דער קאָמפּליצירטער, פיל־צייכנדיקער שטאָף פון ייִדישער פּסיכאָלאָגיע. אַלץ, וואָס עס האָט באַשאַפן דאָס פאָלק אין קאָלעקטיוון און אינדיווידועלן לעבן, איז דאָ איבערגעדיכט, אויסגעדריקט אין קלאַסישע פאָרמען, און דאָס האַרץ און מוח פונעם תּלמיד ווערט דאָ נאַטירלעך און אויפן שענסטן אופן דורך גאָלדענע פעדעם פון קונסט, פון אוממיטלבאַרע איבערלעבונגען באַהאָפטן מיטן דענקען און פילן, מיטן לעבן פון דער פאָלקסמאַסע; ער דערפילט זיך פאַר אַ לעבעדיקן טייל פון איר. אָן קיין מוסר־זאָגן און טענדענציעזער מאָראַל, אָן שאָוויניסטישע דרשות און נאַציאָנאַליסטישע קינות, אָן פאַלשע ראָמאַנטישע התפּעלות און געקינצלטע, איבערגעטריבענע עפעקטן ווערט דאָ אויסגעאַרבעט דער נייער מין ייִד, וואָס איז נאַטירלעך אַריינגעוואַקסן אין זיין סביבה, וואָס

לעבט באַוווסטזיניק מיט דער פאָלקסמאַסע און שאַפט מיט איר צוזאַמען אַ נייע גאַנצלעכע און פאָלקאַמע קולטור.

אָט אין דעם דאַרף זיין דער כּוח פון יידיש. אָט דאָס דאַרף זיין דער רעזולטאַט פונעם יידיש־לימוד אין דער נאָרמאַלער וועלט־לעכער פאָלקשול!

מיר דאַרפן שטרעבן צו דערגרייכן אין אונדזער שול יענעם הויכן ציל, וועלכן ה ע ב ר י ד ו ו א ל ג א ס ט, דער באַקאַנטער רעוואָלוציאָנער בנוגע דער יוגנט־ליטעראַטור, האָט אַזוי קלאָר פאָרמולירט אין זיינע ווערטער: „אַ סך וועגן פירן צו דעם ציל. אָבער דער דאָזיקער ציל מוז שטיין פאַר די אויגן קלאָר און דייטלעך, דאָס איז — ד י מ י ט ב א ט י י ל י ק ו נ ג פ ו ן י ע ד ן י ח י ד א י נ ע ם ג י י ס ט י ק ן ל ע ב ן פ ו ן ז י י ן פ א ָ ל ק — ל ו י ט ז י י נ ע (ד ע ם י ח י ד ס) ב ע ס ט ע כּ ו ח ו ת.״

צו אָט דער אַקטיווער און שעפערישער מיטבאַטייליקונג אי־נעם גייסטיקן לעבן פון אונדזער פאָלק — דאַרף די יידיש־וועלט־לעכע שול גרייטן אירע שילער.

פאַרשטייט זיך, איך פאַרגעס נישט אויף קיין איין מינוט וועגן די איבעריקע לימודים און זייער גרויסן דערציִונגס־ווערט. איך געדענק גאַנץ גוט וועגן דער הויכער ראָל, וואָס עס קאָן און דאַרף שפּילן — באַזונדערס אין אונדזער שול — נאַטור־וויסנשאַפט און מאַטעמאַטיק, האַנטאַרבעט און צייכענען, אָבער תּמיד וועלן אַלע לערער אין דער נאָרמאַלער יידישער שול אויסנוצן די רייכע אוצרות פון ווערטער און באַגריפן, וואָס די קינדער האָבן אַריינגעבראַכט מיט זיך פון דער יידישער סביבה, און אַלע, אויב זיי וועלן דאָס נאָר פאַרשטיין צו טון, וועלן זיי פון דאַנען ציִען גרויסע יניקה. וואָרום דאָ איז דער מקור פון טויזנטער אַסאָציאַציעס, הונדערטער בליצן פון אויסדרוקן און אַנטפּלעקונגען, אויך פון אמתער אוממיטלבאַרער אינטויציע.

און נאָר דעמאָלט, ווען דער לערער וועט זיך אָפּגעבן אַ קלאָרן דין־וחשבון, וואָס די שול, דאָס קינד האָט צו דערוואַרטן פון זיין שפּראַכלערנען, פון זיין יידיש־לימוד, — נאָר דאַן וועט ער

וויסן, ווי טייער צו האַלטן די דאָזיקע אידעלע כּלי און וואָס פאַר אַ געטראַנקען אין איר אַריינצוגיסן...

לאָמיר פאַרענדיקן דאָס דאָזיקע קאַפּיטל מיט אַ ציטאַטע פון איינעם פון די לעצטע דייטשישע שפּראַך־מעטאָדיקער, וועלכער האָט געהאַט אַ טיפע פאַרשטענדעניש פאַר דער נאַציאָנאַלער דערציִונג דורכן שפּראַך־לימוד, דאָס איז ד״ר אָטאָ פאָן גרעיערץ:

„דער גייסט פון אַ פאָלקשפּראַך, האָט שוין הערדער געזאָגט, איז אויך דער גייסט פון זיין ליטעראַטור. וועקט דעם דייטשישן שפּראַך־גייסט אין דער יוגנט, און איר וועט אויפוועקן דעם זין פאַר דער דייטשישער ליטעראַטור. פלאַנצט און אַנטוויקלט אין די יִנגלעך און מיידלעך זייער אייגן שפּראַכלעבן און זיי וועלן פאַרשטיין דאָס שפּראַכלעבן און שאַפן פון די דיכטער. זיי וועלן פילן און דענקען — דייטשיש. די ליבע צו אייגענער היים, די ליבע צום אייגענעם פאָלק — דאָס איז בעיקר ליבע צו דער מוטערשפּראַך.‟*).

און פאַרקערט, דורך ליבע צו דער מוטערשפּראַך — וועלן מיר פלאַנצן ליבע און צוגעבונדנקייט צו אייגענער סביבה, צום אייגענעם פאָלק.

ג) די סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע אויפגאַבע פונעם יִדיש־לימוד

אָבער דאָס קינד לעבט נישט נאָר אין אַ נאַציאָנאַלער סביבה, נאָר אויך אין אַ סאָציאַלער. די קינדער, וואָס באַזוכן די יִדיש־וועלטלעכע שול, באַלאַנגען צו די שיכטן פון דער אַר־בעטערשאַפט, אַרבעטנדיקער אינטעליגענץ, האַרעפּאַשניקעס, — צו יענע אַלע, וואָס לעבן פון אַרבעט, האָבן אַן אויסקוק אויף אַ צו־קונפט פון אַ נייער גערעכטיקער וועלט, יענע אַלע שיכטן, וואָס האָבן זייער גורל פאַרבונדן מיטן אידעאַל פון דער אַרבעטער־באַוועגונג. די דאָזיקע סאָציאַלע שיכטן זענען אַליין אַ באַזונדער „ראַסע‟ אינעם יִדישן פאָלק.

דאָס קינד לעבט מיט אָט דער סאָציאַלער סביבה. עס דער־

*) Dr. Otto von Greyerz — Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung, 1921, p. 28.

וויסט זיך — וואָס איז אַזויגס הונגער און שטרייק, וואָס איז אַזוינס קאַמף און אידעאַל. דאָס קינד איבערצייגט זיך, אַז סאָציאַלער און נאַציאָנאַלער באַוווסטזיין פאַלט אין יידישן לעבן צונויף. יענע פאַקלשיכטן, וואָס זינקען אין אַלטפרענקיזע אידעאָלאָגיעס, שטרע־בונגען און אָבערגלייבונגען, וואָס די בית־מדרש־פּסיכאָלאָגיע באַ־הערשט זייערע מוחות און הערצער, — יענע ווייסן נישט פון קיין שום געזעלשאַפטלעכער אַקטיווקייט און זעלבסטשטעטיקייט — סיי אין נאַציאָנאַלן, סיי אין סאָציאַלן זינען.

און די שול טאָר נישט פאַרמאַכן די אויגן אויף די דאָזיקע דערשיינונגען. די שול קען נישט פאַרבאַהאַלטן פון די קינדער, אַז די יידיש־וועלטלעכע קולטור, וועגן וועלכער זי רעדט, דאָס איז די קולטור פון די אַרבעטנדיקע שיכטן פון פאָלק, מיטן אַרבעטער־קלאַס בראש. און דעריבער טאָקע דאַרף דער סאָציאַלער מאָמענט שטאַרק אַקצענטירט ווערן ביים גאַנצן לימוד פון יידיש, נישט ווייל אַזוי „הייסט" אונדזער אידעאָלאָגיע, נאָר ווייל דאָס שטימט מיט דערווירקלעכקייט, ווייל נישט טון דאָס — הייסט פעלשן דעם אמת וועגן מצב און אָפּשטאַם פון דער יידיש־וועלטלעכער קולטור. די יידיש־וועלטלעכע שול באַקומט אַזוי אַרום נאָך איין וויכטיקע סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע אויפגאַבע, און צי מיר ווילן יאָ, צי מיר ווילן נישט — די הויפּטאַרבעט אין דעם פּרט לייגט זיך אויפן לימוד פון יידיש.

די דאָזיקע סאָציאַלע דערציִונג, וועלכע מיר לייגן אַרויף אויפן לימוד פון יידיש, זעט אַבסאָלוט נישט אויס ווי אַ קינסטלעכע זאַך. עס איז דאָס גליק פונעם קינד, וועלכעס לערנט אין דער נייער יידיש־וועלטלעכער שול, וואָס אַלע אירע אויפגאַבן און די אויפגאַבן פונעם יידיש־לימוד בילדן אויס איין האַרמאָנישע גאַנצ־קייט: יידיש און וועלטלעכקייט, די נאַציאָנאַלע און סאָציאַלע דער־ציִונג — דאָס אַלץ ציט יניקה פון איין קוואַל, פון די טיפע שיכטן פון דער פאָלקסמאַסע. זי, די פאָלקסמאַסע, איז נאַציאָנאַל לויט איר פאָרעם און שפּראַך, זי איז וועלטלעך און סאָציאַל לויטן אינ־האַלט פון איר לעבן און קאַמף. און עס איז דאָס גרויסע גליק פון

אונדזער שול, וואָס זי איז נאַטירלעך מאַניסטיש; אַזוי זענען אויך — די צילן פונעם ייִדיש־לימוד.

צוואַנציק יאָר עקזיסטירט דאָס ייִדיש־וועלטלעכע שולוועזן אין פוילן, און פאַר די אַלע יאָרן הערט נישט אויף דער פּעדאַגאָגישער געדאַנק פון אונדזער לערערשאַפט צו אַרבעטן איבער דער פאָרמולירונג פון די צילן און אויפגאַבן פונעם ייִדיש־לימוד. אויף אַלע דריי לאַנד־קאָנפערענצן פון דער ציש"אָ־לערערשאַפט (1923, 1926, 1937) האָט מען זיך באַשעפטיקט מיטן דאָזיקן פּראָבלעם און געזוכט די פּאַסיקע און אויסשעפנדיקע פאָרמולעס דערצו. און דוכט זיך, אַז אין רעזולטאַט פון אָט דער קאָלעקטיווער צוואַנציק־יאָריקער אַרבעט, שטייען מיר היינט ביי אַ פעסטן און קלאָרן אינהאַלט פון די צילן פונעם ייִדיש־לימוד.

שוין אין דער רעזאָלוציע פון 1926 לייענען מיר:

„דער לימוד פון ייִדיש דאַרף העלפן צו דערגרייכן די אַלגעמיינע דערציִערישע אויפגאַבן, וואָס די ייִדיש־וועלטלעכע שול שטעלט זיך. גלייכצייטיק דאַרף דער לימוד פון ייִדיש שפּילן אַ זעלבשטענדיקע ראָל אין שול און פאַרנעמען אין איר אַ צענטראַל אָרט".

„דער ציל פון ייִדיש־לימוד איז אַריינצופירן דאָס קינד אין ייִדישן לעבן־שטייגער און קולטור־סביבה, און דורך דעם — אין דער אַלגעמיין מענטשלעכער קולטור און אירע סאָציאַלגעזעלשאַפטלעכע פּראָבלעמען. דער לימוד פון ייִדיש האָט דעם ציל צו אָרגאַניזירן די עמאָציאָנעלע וועלט פון קינד, צו אַנטוויקלען אין קינד דאָס שפּראַכגעפיל און די פאַרשטענדעניש פאַר סטיל; דאָס קינד דאַרף צוגעגרייט ווערן צו באַאָבאַכטן די ייִדישע שפּראַך און אירע אייגנאַרטן. עס דאַרף אַנטוויקלט ווערן זיין פעיִקייט צו געניסן פון שפּראַכשיינקייט. זיין ציל איז אויך צו וועקן באַוווסטזיניקע באַציִונג צו דער מוטערשפּראַך און ליבע צו אירע שאַפונגס־פאָרמען".

מיר האָבן בכן אין דער רעזאָלוציע אַלע עלעמענטן, וועגן וועלכע מיר האָבן ביז אַהער גערעדט אין אונדזער אַרטיקל: 1) די אַלגעמיין־דערציִערישע, אוניווערסאַל־הומאַניסטישע, אַלגעמיין־פּע־

דאַגאָגישע אויפגאַבן; 2) די ריין־נאַציאָנאַלע, קולטור־נאַציאָנאַלע, באַוווסטזיניק־מוטערשפּראַכלעכע; 3) סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע.

נאָך בולטער און קלאָרער ברענגט די אַלע צילן צום אויסדרוק די רעזאָלוציע פון 1937, וועלכע פּראָקלאַמירט, אין צוגאָב צו דער פריִער ציטירטער רעזאָלוציע, די „וויטערדיקע פּרינציפּן בנוגע די אויפגאַבן פונעם ייִדיש־לימוד״:

„א) דער ייִדיש־לימוד אין אונדזער צייט איז באַרופן אויס־צופירן אַ גרויסע קולטור־טרעגערישע און גלייכצייטיק נאַציאָנאַל־געזעלשאַפטלעכע מיסיע: ער דאַרף פון איין זייט שטאַרקן דעם גייסט פון יונגן דור און אים פאַרהיטן פון יאוש און מינדערווערטיקייט־שטימונגען, פון דער אַנדערער זייט — העלפן אים זיך צו שיצן קעגן דער פרייוויליקער און צוואַנגס־אַסימילאַציע.

ב) די אַקס פונעם לימוד ייִדיש און ליטעראַטור דאַרף זיין: דאָס ייִדישע מאַסן־לעבן, די ייִדיש־וועלטלעכע קולטור, ייִדישע שפּראַך און ליטעראַטור אַלס קולטור־נאַציאָנאַלע דערשיינונג. די אויפגאַבע פונעם ייִדיש־לימוד איז צו וועקן אין די קינדער ליבע, דרך־ארץ און אינטערעס צו ייִדישער שפּראַך און ליטעראַטור, צו־געבונדנקייט צו דער גאַנצער ייִדיש־וועלטלעכער קולטור אין אַלע אירע פאָרמען.

ג) אָבער דער ייִדיש־לערער דאַרף געדענקען, אַז ייִדיש און ייִדיש־וועלטלעכע קולטור איז ביי אונדז היסטאָריש געבונדן מיט דער דערוואַכונג פון די אַרבעטנדיקע קלאַסן, און דעריבער דאַרפן אי־נעם לימוד און אין די לערנביכער פאַרנעמען דאָס אָנגעזעענסטע אָרט — אַרבעט און די מענטשן פון אַרבעט, דער קאַמף פאַר סאָ־ציאַלער גערעכטיקייט, דער גלויבן און שטרעבן צו ברידערלעכקייט פון פעלקער״.

מיט דער דאָזיקער ריכטשנור אין די הענט דאַרף דער ייִדיש־לערער פירן זיין אַרבעט. עס איז אַן אַרבעט, וואָס זאָגט צו גרויס באַפרידיקונג און קינדערגליק. דער ייִדיש־לימוד האָט באמת גרוי־סע, אוניווערסאַלע אויפגאַבן אין אונדזער שול, אין אונדזער לעבן. דער ייִדיש־לימוד איז די קרוין פון אונדזער שולאַרבעט, איר צענ־טראַלער פּונקט, איר זיגען און באַטייט.

ד) ייִדיש איז נישט באַרופן צו אַ באַדינונגס־ראָל, ייִדיש האָט אַ גרויסן זעלבסטצוועק.

קומען אַנדערע און טענהן: שפּראַך איז בכלל נישט קיין זעלבסטצוועק, שפּראַך איז בכלל נאָר אַ מיטל צו אַנדערע העכערע צוועקן; שפּראַך־לימוד שפּילט נאָר אַ באַדינונגס־ראָל, און אין דער אידעאַלער שול דאַרף גאָר נישט עקזיסטירן, אײגנטלעך, קיין לימוד פון מוטערשפּראַך, זי איז דאָס געוועב פון אַלע אַנדערע לימודים, און נישט מער.

דער באַקאַנטער ברעמענער פּעדאַגאָג פריץ גאַנסבערג טענהט אַזוי:

„נאָר שוללערער און פילאָלאָגן האָבן געקאָנט פאַלן אויף אַזאַ ווונדערלעכן געדאַנק — צוצוגעבן דער שפּראַך אַ זעלבסטצוועק, פירן געשפּרעכן צוליב געשפּרעכן, דערציִען סיסטעמאַטיש די יוגנט אין פּלאַפּלערײַ, פּראַזן־דרעשערײַ און פּוסטע ווערטער שאַפן, — דאָס הייסט דאָך פּשוט פאַרפירט ווערן ווער ווייס וווהין. אינעם גאַנצן איבעריקן שכל־הישרדיקן לעבן פון מענטשן איז שפּראַך נאָר אַ מיטל צום צוועק, נאַטירלעך צום צוועק פון געדאַנקען־אויסטויש; און אויב די שול וויל אײַנשטעלן אין אירע ווענט רגילותן פון שכל־הישרדיקן און נאַטירלעכן לעבן, מוז זי מאַכן אַן עק מיטן גאַנצן שפּראַכלעכן פאָרמאַליזם, דאַרף נישט שפּראַך ווײַטער געפירט ווערן צוליב אירעטוועגן אַליין, זי דאַרף נאָר באַטראַכט ווערן אַלס מיטל צום העכערן צוועק פון געדאַנקלעכער פּראָדוקטיוויטעט... נאָר דאָס וואָרט איז באַלערנדיק, וואָס מ׳קאָן מיט אים פאַרבינדן אַ באַשטימטן זינען. ערשט אין שול לערנט מען דאָס קינד די גרויסע קונץ צו באַנוצן ווערטער און דערבײַ וועגן קיין זאַך נישט דענקען. אָבער קיין פרייד האָט דאָס נאַטירלעך עמפּינדנדיקע קינד בײַ אַזאַ פּוסטן שפּראַכגעברויך אויך נישט, און ווען מיר וואָלטן נאָר שטענדיק געלאָזט אַנטשיידן דעם קינדס אינטערעסן, וואָלט געוויס קיין שום שפּראַך־אונטעריכט נישט עקזיסטירט“*).

*) גאנסבערג — לעבנספולער אונטעריכט, ב׳ I, ז׳ 44; צווייטע אויסגאבע 1922.

און אַט איז אַ צווייטער ביישפּיל: פאַר אונדז ליגט דער „פּראָגראַם פון יידיש און יידישער ליטעראַטור, I—VII לערניאָר פון זיבניאָריקער שול", אויסגעאַרבעט און פאַרעפנטלעכט דורכן צענטראַלן יידישן בילדונגס־ביוראָ ביים פאָלקאָמבילד פון ווייסרוסלאַנד (מינסק, 1925). לייענען מיר דאָ אין די דערקלערונגען צום פּראָגראַם:

„דער לימוד פון דער מוטערשפּראַך אין ערשטן קאָנצענטער פון דער זיבניאָריקער שול האָט נישט קיין זעלבשטענדיקע באַדייטונג, נאָר זיין ראָל איז אַ באַדינונגס־ראָל, ווי איינער פון די מיטלען, וואָס העלפן דעם קינד אַרויסווייזן זיין פּערזענלעכקייט. נאָר אין דער זעלבער צייט פאַרנעמט די שפּראַך אַ בכבודיקן אָרט ווי אַ הויפּט־מיטל, וואָס גיט אַ מעגלעכקייט אויסדריקן געדאַנקען און געפילן, איבערלעבונגען און באַגריפן".

און ווייטער:

„דער לימוד פון שפּראַך און ליטעראַטור אין צווייטן קאָנצענטער איז פעסט פאַרבונדן מיט געזעלשאַפט־קענטעניש. דאָס הייסט אָבער נישט, אַז ליטעראַטור איז נאָר אַן אילוסטראַציע צום לימוד פון געזעלשאַפט־קענטעניש, אַז די אַרבעט פון לערער פון ליטעראַטור איז צוקלייבן אַ ליטעראַרישן מאַטעריאַל צו די טעמעס פון לערער פון געזעלשאַפט־קענטעניש. אמת, זיי ביידע דערלערנען איינע און די זעלבע דערשיינונג פון געזעלשאַפטלעכן לעבן, אָבער... ווען דער לעצטער לייגט זיין אויפמערקזאַמקייט אויף דער עקאָנאָמיק און פּאָליטיק, לייגט דער ערשטער — אויפן לעבן־שטייגער, פּסיכאָלאָגיע און פאָרעם. ביידע פאַרפאָלגן איינע און די זעלבע אויפגאַבע — אויספאָרמירן ביים קינד אַ מאַרקסיסטישן וועלטבאַנעם, נאָר דער לערער פון ליטעראַטור פּילט אויס זיין אויפגאַבע גאָר אויף אַ באַזונדער אופן. ער אָרגאַניזירט פריער פון אַלץ די עמאָציאָנעלע וועלט פון די קינדער, רופט אַרויס ביי זיי טיפע איבערלעבונגען און דרייסטע געפילן".

אין די דאָזיקע צוויי פאָרמולעס זענען צונויפגעמישט צוויי זאַכן: מעטאָד פון שפּראַך־לימוד און זיינע צילן, אויפ־

גאָבן. גאַנסבערג האָט טענות, הלמאַי דער שפּראַך־לימוד דער־
ציט די קינדער „אין פלאַפּלעריי, פּראַזן־דרעשעריי, אין פּוסטע ווער־
טער שאַפן״. אָבער צי איז דען דאָס אַ דערשיינונג, וואָס האָט
אַ שייכות בלויז צום שפּראַך־לימוד? באַגעגענען מיר דען נישט אויף
טריט און שריט שולן און לערער, וואָס למשל זייער גאַנץ לער־
נען נאַטור־וויסנשאַפט אָדער געשיכטע איז בלויז „פלאַפּלעריי,
פּראַזן־דרעשעריי״? און איז דען די דאָזיקע דערשיינונג ביי נאַטור־
וויסנשאַפט אָדער געשיכטע ווייניקער שעדלעך, ווי ביי שפּראַך־
לימוד? יעטוועדער לערער פון נאַטור־וויסנשאַפט, וואָס באַגרייפט
נישט דעם טיפן פאַראַלגעמיינערונג־אינהאַלט פונעם דאָזיקן געגנ־
שטאַנד, וואָס איז נישט דורכגעדרונגען מיטן הויכן גייסט און אייגנ־
אַרטיקן ריטעם פון נאַטור־לימוד, וואָס פאַרשטייט נישט זיינע גרוי־
סע דערציִערישע מעגלעכקייטן און אויפגאַבן, — וועט דערפירן
אויך דעם נאַטור־לימוד צו „פאָרמאַליזם״, צו ווערטער „אָן זינען״,
צו אַ „פּוסטן שפּראַכגעברויך״, און זיכער איז, אַז ווען מיר וואָלטן
אין אַזאַ קלאַס געלאָזט „אַנטשיידן דעם קינדס אינטערעסן״, וואָלט
אַזאַ מין נאַטור־לימוד אויסגעמעקט געוואָרן פון סדר־היום דורך די
קינדער.

דאָס זעלבע מיט דער פאָרמולע פונעם מינסקער פּראָגראַם.
זי באַהויפּטעט, אַז די ראָל פונעם מוטערשפּראַך־לימוד „איז
אַ באַדינונגס־ראָל, ווי איינער פון די מיטלען, וואָס העלפן דעם קינד
אַרויסווייזן זיין פּערזענלעכקייט״. אָבער צי זענען דען נישט אין דער
נייער שול אויך נאַטור־וויסנשאַפט, אַרבעט, ציי־
כענען, געשיכטע — מיטלען, „וואָס העלפן דעם קינד אַרויס־
ווייזן זיין פּערזענלעכקייט״? קאָן מען דען זאָגן, אַז די אויפגאַבע
צו „העלפן דעם קינד אַרויסווייזן זיין פּערזענלעכקייט״ דאַרף און
קאָן אַרויפגעלייגט ווערן בלויז אויפן לימוד פון מוטערשפּראַך?
און וואָס איז דאָס פאַר אַ קעגנשטעלונג: דערפאַר — האָט דער
מוטערשפּראַך־לימוד נישט „קיין זעלבשטענדיקע באַדייטונג״?

בכלל איז פאַר דער נייער שול אין גאַנצן נישט צוגעפּאַסט
די דאָזיקע פאַרטיילונג פון שול־געגנשטאַנדן אויף אַזעלכע, וואָס
האָבן אַ „זעלבשטענדיקע באַדייטונג״, און אויף

אַזעלכע, וואָס האָבן זי נישט. אין דער מאָדערנער פאָלקשול שפּילן אַלע געגנשטאַנדן „אַ באַדינונגס־ראָל״: זיי דינען דאָ די אַלגעמיינע העכערע דערציִונג־צוועקן פון דער פאָלקשול, יענע צוועקן, וואָס זענען דער גאַנצער מהות און תּכלית פון אונדזער שול. אונדזער נייע שול וויל זיין אַ דערציִונגס־היים, איר ציל איז — אויפצוועקן און פונאַנדערוויקלען די פּערזענלעכקייט פון קינד, האַרמאָניש אַנטוויקלען אין אים אַלע זיינע פעיִקייטן און כאַראַקטער־שטריכן, דערוועקן אין אים זעלבשטענדיקייט און באַוווסטזיניקייט, אַקטיווקייט און אָרגאַניזיר־פעיִקייט. אַט די דאָזיקע עובדא צו דערגרייכן — זענען באַרופן אַלע געגנשטאַנדן.

אין דעם זין גייען מיר נישט צו צו קיין איינעם פון זיי, ווי צו אַ זעלבסטצוועק פאַר זיך; קיין איינעם פון זיי גיבן מיר נישט צו „קיין זעלבשטענדיקע באַדייטונג״; יעדער פון זיי איז נאָר אַ מיטל אין אונדזערע הענט „צום העכערן צוועק פון געדאַנקלעכער פּראָדוקטיווקייט״, צום העכערן צוועק פון לעבנס־רייכער שעפערישקייט, פון אַקטיוון אָנטייל אין אַרומיקן לעבן.

נאָר אויב יעדער געגנשטאַנד איז מערנישט, ווי אַ קלאַוויש אינעם קאָמפּליצירטן אינסטרומענט, וואָס באַשאַפט די רייכע גייסטיקע האַרמאָניע, איז אָבער פון דער צווייטער זייט, האָט יעדער געגנשטאַנד פאַר זיך גענומען זיין אייגענע באַדייטונג און ראָל. יעדער פון זיי טראָגט אַריין זיין טאָן און באַפאַרבונג אין דער אַלגעמיינער אַרבעט, יעדער רעדט מיט זיין אייגנטימלעכער שפּראַך, טראָגט זיינע ציגל צום בנין. און אין דעם זינען לאָזט זיך בפירוש פאָרמולירן, וואָס פאַר אַן אַרבעט מיר לייגן אַרויף אויף יעדן פון די געגנשטאַנדן, וואָס פאַר אַן איינפלוסן און דערגרייכונגען מיר דערוואַרטן פון אים דירעקט. אין דעם זינען האָט יעדער געגנשטאַנד זיינע באַשטימטע אויפגאַבן און צוועקן און זיין זעלבשטענדיקע באַדייטונג. שפּראַך־לימוד איז נישט אין דעם פּרט קיין אויסנאַם. אַוודאי האָבן מיר היינט נישט צום שפּראַך־לימוד די אַמאָליקע מיסטישע באַציִונג, ווי צו עפּעס אַ באַזונדער שטודיע מיט געשלאָסענע סכאָלאַסטישע געביטן פון גראַמאַטיק, פּאָעטיק אא״וו. אָבער דערפון ווערט כּלל נישט אָן דער

געגנשטאַנד זיין זעלבשטענדיקע באַדייטונג און ווערט, זיין זעלבשטענדיקן כאַראַקטער און ראָלע.

פאַרקערט, מיר האָבן זיך איבערצייגט, אַז טאַקע דער יידיש־לימוד האָט אומבאַדינגט גאָר באַזונדערע און אייגנטימלעכע אויפ־גאַבן אין דעם סיסטעם פון דער יידיש־וועלטלעכער שול און דער־ציונג. און גערעכט איז די אויבן דערמאָנטע רעזאָלוציע פון 1926, ווען זי באַשטימט, אַז דער „לימוד פון יידיש דאַרף שפּילן אַ זעלב־שטענדיקע ראָל אין שול און פאַרנעמען אין איר אַ צענטראַל אָרט". דער יידיש־לימוד האָט געוויסע צילן, וועלכע זענען פאַרבונדן מיט דער עצם נאַטור פון שפּראַך־לימוד, — דאָס קען געוויס קיינער נישט אָפּפרעגן. און שוין צוליב דעם אַליין ווערט ער אַ זעלבשטענ־דיקער לימוד.

די אַלע צילן, וועלכע מיר האָבן אויבן פאָרמולירט, — די אַלגעמיין דערציִערישע, נאַציאָנאַלע און סאָציאַלע, — ליגן נישט ערגעץ אין אַ זייט און שטעלן נישט פאָר קיין זעלבשטענדיקע „געגנשטאַנדן", וואָס יידיש דאַרף זיי נאָר באַדינען. זיי ליגן אין דעם עצם מהות פון דער שפּראַך און ליטעראַטור. מיר קומען צו זיי אויף אַ נאַטירלעכן אופן דורכן לעבעדיקן און קינסטלערישן וואָרט. עס איז דער כוח פון דער פאָלקשאַפונג און פון דער קינסטלערישער דיכטונג אין יידיש, וואָס זיי טראָגן אין זיך מעכ־טיקע פאַקטאָרן פון אוניווערסאַלן, נאַציאָנאַלן און סאָציאַלן באַ־ווּסטזיין; עס איז דער כוח פון דער נייער יידיש־וועלטלעכער קול־טור, וואָס זי באַזירט זיך אויף דער שעפערישקייט פון דער יידי־שער שפּראַך, אויף די דערוואַכטע געפילן פון די אַרבעטנדיקע פאָלקסמאַסן.

מיטן לימוד פון יידיש זענען מיר אויסן זייער פיל: מיר ווילן אויסלערנען די קינדער באַהערשן די שפּראַך, אויפוועקן אין זיי דעם אינטערעס און פעיִקייט צו אַזעלכע אַכטגעבונגען; מיר ווילן אויפוועקן אין די קינדער דאָס געפיל צו שפּראַכשיינקייט, מיר ווילן אַנטוויקלען אין זיי דאָס שפּראַכגעפיל; מיר ווילן אויפוועקן אין זיי די פרייד מיט אייגענעם זעלבשטענדיקן סטיל — סיי אין אינדיווי־

דועלן, סיי אין נאַציאָנאַלן זינען; מיר ווילן, די קינדער זאָלן דערפילן און זיך איבערנעמען מיטן אייגענעם ריטעם און סטיל פון יידישן לשון. אַזוי אַרום וועלן מיר אויפוועקן אין זיי דאָס געפיל פון האַרמאָניע און פולקאָמענהייט, מיר וועלן אויפוועקן אין זיי אַ רייכן קוואַל פון עסטעטישן גענוס.

אָבער אויף דעם זעלבן וועג ווילן מיר אין זיי אויפוועקן ליבע צו אונדזער מאַמע־לשון, און נישט נאָר ליבע, נאָר אויך „דרך־ארץ און אינטערעס צו יידישער שפּראַך און ליטעראַטור, צוגעבונדנקייט צו דער גאַנצער יידיש־וועלטלעכער קולטור אין אַלע אירע פאָרמען". דאָס אַלץ קאָן דערגרייכט ווערן נאָרביים לימוד פון יידיש, נאָר מיט זיין הילף און וועג. אַריינדרינגענדיק אין דער שפּראַך און אירע סודות, אין דער ליטעראַטור און אירע שעפער, דערנענטערט זיך דער שילער צו די פאָלקסמאַסן, וואָס האָבן די שפּראַך געשאַפן, ווערט ער אויפן בעסטן אופן פאַרבונדן מיט דער פאָלקסמאַסע.

לערנענדיק אויף אַזאַ אופן די שפּראַך, וועלן מיר די קינדער מאַכן שעפעריש, אַקטיוו אויפן געביט פון אונדזער קולטור, וועלן מיר זיי דערהייבן צו „פרייען נאַטירלעכן געברויך פון וואָרט און שריפט". און דאַן פאַלן אָפּ יעטוועדע ספקות וועגן דעם ווערט און זעלבשטענדיקייט פונעם יידיש־לימוד. זיינע פונקציעס זענען קלאָר און אויסדריקלעך. קיינער קען אים נישט פאַרטרעטן, קיינער קען ביי אים נישט צורויבן זיין פרימאַט — אין דער יידיש־וועלטלעכער שול. „דער לימוד פון יידיש דאַרף פאַרנעמען דעם צענטראַלן אָרט אין דעם גאַנצן לימוד־סיסטעם פון אונדזער שול", ווי עס האָט פאָרמולירט נאָך די רעזאָלוציע פון 1923. יידיש האָט אַ גרויסן זעלבסטצוועק, יידיש איז אַ מעכטיקער דערציִערישער געווער, יידיש איז באַרופן צו אויספירן גרויסע פונקציעס אין אונדזער שול.

דאָס אויסלערנען לייענען און די באַרייכערונג פון קינדס שפּראַך

דער הויפּטציל פונעם שפּראַך־לימוד איז דאָס אויסלערנען לייענען, דאָס הייסט אויסלערנען דעם קינד פאַרשטיין, וואָס עס איז געדרוקט אין בוך; אַזוי אַז ער זאָל דאָס קאָנען דייטלעך, לויפיק און ריכטיק לייענען פאַרן צווייטן און אויך שטילערהייט פאַר זיך — מיט די אויגן, „שטומערהייט״. לערנען לייענען הייסט — זען, אַז דאָס קינד זאָל זיך אויסלערנען האָבן הנאה פונעם לייענען, קאָנען דורכדרינגען זיך מיט די געפילן און געדאַנקען, וואָס זענען אַרויסגעזאָגט אין די געדרוקטע שורות, זיין בכוח צו שעפּן פון דאָזיקן קוואַל מוט און לעבנסלוסטיקייט, גליק און אידעאַלן. אויסלערנען לייענען — הייסט מאַכן פעיִק דעם תּלמיד זיך באַהעפטן מיט דער נאַציאָנאַלער ליטעראַטור, קולטור און איר סביבה, זיך פילן אַלס אַ טייל פון גרויסן נאַציאָנאַלן כלל, זיך פילן אַלס מיטאַרבעטער און מיטטוער פון פאָלקס־קיבוץ און זיינע שאַפונגען. אויסלערנען לייענען — דאָס באַטייט מאַכן פעיִק דעם תּלמיד צו שעפּן פון געדרוקטן וואָרט נייע אוצרות פון ידיעות און קענטעניש, האָבן אינעם בוך אַ געווער פון זעלבסטאַנטוויקלונג און זעלבסטבילדונג.

שטעלן מיר אָבער פעסט אַזעלכע צילן פונעם לייענען־לימוד, דאַן איז קלאָר, אַז דאָס איז נישט קיין אַרבעט פון טעכניק און נישט קיין פראַגע פון אויסערלעכע מעכאַנישע קענטענישן. דאָ האַנדלט זיך וועגן אַ געוואַלדיק גרויסער אינערלעכער, קאָמפּליצירטער אַר־

בעט, וועגן אַ דערציִונג־אויפגאַבע, ביי וועלכער דער מעכאַניזם פון לייענען איז דאָס קליינווינדיקסטע און כמעט אַגב־אורחאדיקע. די אויפגאַבע פון אויסלערנען לייענען פאַרברייטערן מיר און פאָדערן, אַז אין רעזולטאַט זאָל זיין פולקאָמע באַוווסטזיניקייט בנוגע צום טעקסט, אַז ביים תלמיד זאָל אויסגעאַרבעט ווערן אַ לעבעדיקער שפּראַך־חוש, און ער אַליין זאָל ווערן אַ טיכטיקער טרעגער פון דער לעבעדיקער מוטערשפּראַך און אַ ש פּ ר אַ כ ש ע פּ ע ר, — אָט דאָס זענען די טיפע אויפגאַבן פונעם לייענען־אונטעריכט.

אָבער דאָ שטעלט זיך פאַר אונדז די פראַגע: אויף וויפל זענען צוגעגרייט די קינדער, וואָס קומען אָן אין פאָלקשול, צו אַזאַ גרויסער שפּראַכאַרבעט? ווי רייך איז די שפּראַך, וואָס עס פאַרמאָגן די דאָזיקע קינדער? פאַרהעלטנישמעסיק ברענגען מיט זיך די קינדער פון דער היים היפשע אוצרות מיט פאָרשטעלונגען, באַאָבאַכטונגען און פאַרשיידענע ידיעות. דאָס צינגל איז דערביי ביים קינד אויך גאַנץ גוט געשליפן, אָבער אין אַלגעמיין איז זיין שפּראַך אָרעם און בלאַס, זיין ווערטערבוך — געמיין און איינזייטיק, זיין פעיִקייט אויסצודריקן פינקטלעך דאָס, וואָס ער טראַכט, גאָר ווייניק אַנטוויקלט, ער פאַרשטייט אויך אָפט שוואַך דעם פרעמדנס ווערטער און זייער מיין — נאָך ערגער, ער פאַרשטייט זיי אָפט שלעכט, פאַלש, אויף זיין אייגענעם קינדערישן אופן. צו גיך אַנטוויקלט זיך דאָס קינד אין דער תקופה, וואָס נעמט אַרום דעם משך צייט ביזן אָנקומען אין שול, צו פיל ענערגיע, לעבנס־פעיִקייט און לעבנס־קענטעניש זאַמלט ער אָן פאַר די יאָרן, אַזוי אַז זיין רעדנס־פעיִקייט באַווייזט ניט אָנצויאָגן דעם ריזנגאַנג פון זיין פיזישער און גייסטיקער אַנטוויקלונג. דאָס פולקאָמענע באַהערשן פון דער שפּראַך מיט איר ליטעראַרישער השלמה און אויסדריקלעכקייט, מיט איר אויסגעאַרבעטן אייגנשאַפטלעכן אינדיווידועלן סטיל, מיט דעם פולן ווערטער־רעזערוו, — די דאָזיקע פעיִקייט ווערט ערשט אויסגעאַרבעט אינעם משך פון אַלע שוליאָרן, דאָס איז אַ לאַנגדויערנדיקער פּראָצעס, וואָס פאַרענדיקט זיך צום פּעריאָד פון יוגנט־עלטער. און אין דעם פּראָצעס איז די שול באַרופן צו שפּילן אַ גרויסע, וויכטיקע ראָל. די דאָזיקע כאַראַקטעריסטיק פונעם קינדס

שפּראַך איז פעסטגעשטעלט דורך דער מאָדערנער וויסנשאַפט, דורך די קינדער־פּסיכאָלאָגן און פּעדאַגאָגן*).

און עס דאַרף זיין דער נאַטירלעכער און פעסטער צוזאַמענ־בונד צווישן דער לעבעדיקער שפּראַך, וואָס קלינגט אין מויל פון קינד, לערער און פאָלק — און צווישן דעם טויטן, געדרוקטן וואָרט פון בוך, שריפט און צייטונג. אינעם דאָזיקן צוזאַמענבונד טאָר דער לערער גישט פאַרגעסן אויף קיין איין מינוט נישט, און פון אים דאַרפן מיר אַרויסגיין בעת מיר טרעטן צו לעזן די פּראַגע, ווי אַזוי עס דאַרף זיין אָוועקגעשטעלט אין פאָלקשול דאָס לערנען די תּלמידים לייענען.

אָפט באַגעגענען מיר אין שול קינדער, וואָס לייענען אויסגע־צייכנט, דייטלעך, אויסדריקלעך און גאַנץ לויפיק, אָבער גלייכצייטיק פאַרשטייען זיי לחלוטין גאָרנישט פון דעם, וואָס זיי לייענען. אין דער זעלבער צייט איז ביי די דאָזיקע קינדער אָמווייניקסטן אַנטוויקלט די ליבע צום געדרוקטן וואָרט און די באַוווסטזיניקע באַציִונג צו אים. אַזאַ טעכנישע פעיִקייט צום לייענען האָט מיט אַן אמת די קלענסטע באַדייטונג, דאָס זאָגן „עברי" ווי אַ וואַסער איז פאַר זיך קיין שום אינטעלעקטועלע דערגרייכונג, ווייל גרויס איז דער מהלך צווישן דער טעכנישער זייט פונעם לייענען־פּראָצעס ביז די צילן און פאָדערונגען, וועלכע מיר דאַרפן שטעלן בנוגע דעם לייענען־לימוד. דאָס אונטעריכטן פון לייענען איז בעצם אַ טייל פון דעם גרויסן דערציִונג־פּראָבלעם, וועלכעס שטייט פאַר דער שול בכלל און פאַרן שפּראַך־לימוד בפרט.

* * *

אין משך פון די ערשטע 3־4 יאָר אַנהייבשול דאַרף דאָס קינד — דורך דעם לייענען און צוליבן קענען לייענען — דורכ־מאַכן אַ גראַנדיעזע אַרבעט פון באַרייכערן זיין שפּראַך, פאַרטיפערן און פאַרברייטערן זיין לעקסישן באַזיס און פראַזעאָלאָגישע פעי־

*) ע. מיימאַן — לעקציעס איבער עקספּערימענטאַלער פּעדאַגאָגיק, I ב
ג. מינסטערבערג — פּסיכאָלאָגיע און דער לערער.

קייטן, ווי דערגרייכט מען די דאָזיקע אויפֿגאַבע? וואָס פֿאַר אַן אָרט דאַרף זי פֿאַרנעמען אין דעם שפּראַך־לימוד בכלל און אינעם לייענען לערנען בפרט? וואָס פֿאַר אַ מיטלען האָט דאָ אין זיינע הענט דער לערער פֿון ייִדיש?

פֿריִער פֿאַר אַלץ דאַרף דער לערער געדענקען, אַז די גרעסטע ווירקונג אויף די קינדער האָט אין דעם פּרט די שפּראַך (און אויסשפּראַך) פֿונעם לערער גופֿא. פֿאַרשטייט זיך, נישט נאָר פֿונעם לערער פֿון ייִדיש, נאָר אויך פֿון די לערער פֿון די איבעריקע לימודים, וואָס ווערן געפֿירט אויף ייִדיש. אַלע דאַרפֿן זיי האָבן אין זינען דעם גרויסן דערציִונג־ווערט, וואָס עס האָט אין דעם פּרט זייער שפּראַך, וועלכע זיי געברויכן אין קלאַס ביים לערנען און אין זייערע פּריוואַטע געשפּרעכן מיט די קינדער. נאָר מער פֿאַר אַלעמען דאַרף דערויף מקפּיד זיין דער לערער פֿון ייִדיש. זיין שפּראַך דאַרף דינען אַלס אַ מוסטער, אַלס אַ גוטער ביישפּיל. פֿון קלאַס צו קלאַס, צוגעפּאַסט צום עלטער פֿון די קינדער און זייער אַלגעמיינער אַנטוויקלונג, דאַרף אָבער תּמיד און אַלע מאָל די שפּראַך פֿונעם לערער זיין לעבעדיק, זאַפֿטיק, פֿאָלקסטימלעך, פּשוט, אָבער געשמאַקפֿול און עסטעטיש. און *דערייבער באַטייט דאָס באַרייכערן פֿון די קינדערס שפּראַך אויך די באַרייכערונג פֿון דעם לערערס שפּראַך*. דער לערער פֿון ייִדיש נעמט אויף זיך גרויסע התחייבותן בנוגע צו דעם לימוד, און אויב ער באַציט זיך ערנסט און ערלעך צו זיין שול־אַרבעט, דאַרף ער אויספֿירן זיין חוב ביזן סוף. דער לערער דאַרף תּמיד אַרבעטן אויף דער פֿאַרפֿולקאָמונג פֿון זיין אייגענער שפּראַך, ער דאַרף זיך פֿלייסן צו באַרייכערן זי מיט ניואַנסן, צוגעבן איר וואָס מער בייגעוודיקייט. דער לערער דאַרף שטענדיק שטודירן די שפּראַך פֿון די קינדער: אין קלאַס בעתן אויסהערן זייערע ענטפֿערן און דערציילונגען; אין קאָרידאָר און אין הויף, ווען זיי וואַרפֿן זיך דורך מיט גלייכווערטלעך, שפּילן זיך אָדער באַשעפֿטיקן זיך מיט עפּעס; ביי זיך אין קאַבינעט, בעת ער קוקט איבער זייערע אַלערליי שריפֿטלעכע אַרבעטן. דער לערער דאַרף האָבן אַ לעבעדיק אויער פֿאַר אַלץ, וואָס ווערט גערעדט פֿון די קינדער אויף ייִדיש.

דער לערער דאַרף זיך קלאָר מאַכן, אין וואָס באַשטייען די מעלות און די חסרונות, די שײנע זייטן און די שוואַכקייטן פון די קינדערס שפּראַך. ער דאַרף זען גוט באַקאַנט צו זיין מיט דער אָרטיקער שפּראַך און אירע פּראָווינציאַליזמען און אייגנשאַפטן, מיט איר אויסשפּראַך און אינטאָנאַציע — מיט איין וואָרט, דער לערער דאַרף דאָ אַנטוויקלען אַ גרויסע שעפערישע אַרבעט. ער דאַרף דאָ, ווי אומעטום, שטרעבן צו זיין דער קינסטלער, ער מוז זיין דער אַקטי־ווער און אָריגינעלער אַרבעטער.

און אויך לגבי דער שפּראַך פון די קינדער און זייער אַרט רעדן דאַרף דער לערער פון ייִדיש זיין געניגוג שטרענג, הגם נישט ריגאָריסטיש און נישט קליינלעך. די קינדער דאַרפן דאָ באַגעגענען אַן ערנסטע, מיושבדיקע באַציִונג. אין קלאַס, בעת די קינדער דער־ציילן, זאָגן־איבער, ענטפערן, פאָרמולירן, און ווער רעדט, בעת זיי פאַרשרייבן עפּעס אויפן טאָוול אָדער שרייבן זעלבשטענדיק ביי זיך אין העפט — תמיד דאַרף דער לערער פאָדערן אַ ריינעם, מעגלעך פאַרביקן און קלאָרן סטיל. דער שטענדיקער קאַמף מיט זשאַרגאָ־ניזמען, מיט נישט־געשטויגן נישט־געפלויגן־פראַזעס, מיטן גראַמאַ־טיקאַליש פאַלש געבויטן זאַץ, און דער עיקר — קאַמף מיט דער לייכטזיניקער, זאָרגלאָזער באַציִונג צו שפּראַך. און חלילה דעם לע־רער צו מיינען, אַז דאָ רעדט זיך וועגן קאַמף מיט דער „מאַרק־שפּראַך", מיט די „סעדעכעס"־אויסדרוקן, מיט דער אָרטיקער ניו־אַנסירונג, — ניין, דאָ האַנדלט זיך, פאַרקערט, גאָר וועגן אַ גאַנץ אַנדער פאָדערונג צו די קינדער: אַנשטאָט פאַרבלאָזיקייט — זאַפטי־קייט, אַנשטאָט נאַכלעסיקייט — ערנסטקייט, אַנשטאָט זשאַרגאָן־שפּראַך, — איך האָף, אַז דער לערער וועט איצט נישט אַריינפאַלן אין קיין טעות און מיך ריכטיק פאַרשטיין, דעריבער געברויך איך ענדלעך דאָס וואָרט, וואָס בעט זיך שוין לאַנג אויף דער פען, — אַנשטאָט, זאָג איך, זשאַרגאָן־שפּראַך — דאָס ריין געלייטערטע ייִדיש.

און אין דער זעלבער צייט — אַ מלחמה מיט דעם געקינצלטן ביכער־לשון, מיטן איבערקרימען די „געבילדעטע" שפּראַך, מיטן כלומרשט ליטעראַרישן דייטשמעריש, — לעבן זאַל און קלינגען זאַל

ביי די קינדער אין מויל די נישט־פֿאַלסיפֿיצירטע פֿאָלקשפּראַך מיט אירע לעבעדיקע אויסדרוקן און פֿרייע וועגן!

די דאָזיקע דערגרייכונג — צו רעדן אַ גוטע שפּראַך — איז אַ הרגל־זאַך, און דעריבער דאַרף דער לערער לייגן דערויף פֿיל אַכט במעשה, אין דער טאָג־טעגלעכער פּראַקטיק. דער לערער מוז געדענקען וועגן דער וויכטיקייט פֿונעם לעבעדיקן רעדן, פֿונעם נאַטירלעכן דערציילן (סיי פֿון לערער, סיי פֿון די תּלמידים) בעתן אונטעריכטן אַלע לימודים און הויפּטזאַכלעך ביים שפּראַכלערנען. די לעבעדיקע דערציילונגען פֿון די קינדער, וואָס זיי פֿירן אין קלאַס הויך און אומגעצוווּנגען, — דאָס איז דער וויכטיקסטער מעטאָדאָלאָגישער וועג. געדענקענדיק אין דער אויפֿגאַבע צו באַרייכערן די שפּראַך פֿון קינד, איז נייטיק אויסנוצן יעדן פֿאַל, כּדי צו „עפֿענען דאָס מויל“ פֿון די תּלמידים, מאַכן זיי רעדעוודיק, און „נייטן“ זיי וואָס מער צו רעדן, דערציילן. „רעדן, רעדן און רעדן, — לערנט אונדז דער גרויסער נאָוואַטאָר פֿונעם שפּראַך־לימוד אין פֿאָלקשול — ר. הילדעבראַנד, — און פֿון דער צווייטער זייט אומאויפֿהערלעך מאַכן רעדן, און דערביי וועגן זאַכן, וואָס זענען פֿולקאָם צוגענגלעך פֿאַרן קינד און זענען פֿעיִק ביז אין דער טיפֿעניש צו פֿאַרכאַפּן זיין פֿרישע עמפֿינדלעכע נשמה — אָט איז דער איינציקער באָדן, אויף וועלכן עס קאָן אויסוואַקסן אַ סטיל, דער איינציקער וועג, אויף וועלכן דער ליטעראַרישער סינטאַקסיס קאָן זיך געזעצמעסיק אַנטוויקלען פֿון דעם פֿאָלקלעכן קינדערישן“*).

און לאָמיר געדענקען: אויב אויף די ערשטע שטופֿעס פֿון שפּראַך־לימוד, אין די נידעריקערע קלאַסן, וועלן נאָך די אַנשוילעכע און אַרבעט־מעטאָדן שפּילן די גרעסטע ראָל נעבן די ריין ווערטלעכע, איז דאָך אָבער אומפֿאַרמיידלעך, אַז שפּעטער, אויף די עלטערע שטופֿעס, וועט דאָס וואָרט, דאָס לעבעדיקע וואָרט, שפּילן אַלץ אַ וויכטיקערע און אפֿשר אויסשליסלעכע ראָל. „מיטן אָנקומען פֿונעם יוגנט־עלטער, — זאָגט דזשעמס — דאַרפֿן די „ווערטער,

*) Rudolf Hildebrand — Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule, 71-72.

ווערטער, ווערטער״ פֿאַרנעמען אַ גרויסן טייל פֿון דעם, וואָס דעם מענטשן שטייט פֿאַר צו דערלערנען, און וואָס ווייטער — דאַרף זיך דער טייל אַלץ פֿאַרגרעסערן״.

עס איז אַ פֿאַלשע מיינונג, אַן איינבילדונג, אַז כּלומרשט די ייִדישע פֿעיִקע קינדערשע קעפּלעך זענען אַלע פֿלינקע בעל־דרשנס מיט אַן אומגעווייגלעכן כּוח־הדיבור. יעדער לערער, וואָס האָט פּראַקטיקירט אין די נידעריקערע קלאַסן פֿון אַנהייבשול, וועט אויפֿריכטיק פּראָטעסטירן קעגן אַזאַ מיינונג. אויב אַלע קינדער קומען אין שול מיט אַן אָרעמען לעקסיקאָן און אַן אומבאַהאָלפֿנקייט אין זאַצבוי, איז דאָס ייִדישע קינד יעדנפֿאַלס נישט געשטעלט אין קיין בעסערער לאַגע אין דעם פּרט; פֿאַרקערט, אין די גרויסע שטעט, וווּ די אַסימילאַציע־שטרעמונגען לאָזן זיך אַזוי שטאַרק פֿילן, ווו עס הערשט ביי אונדז אַזאַ שפּראַכמישמאַש און די ווירקונג פֿון דער פֿרעמדער שפּראַך גיט וועגן זיך אַזוי שטאַרק צו וויסן, דאָרט איז די לאַגע פֿון ייִדישן קינד אין פּרט פֿון שפּראַכאָרעמקייט נאָך אַ סך ערגער. און דער לערער דאַרף דאָ אָנשטרענגען אַלע זיינע כּוחות, כּדי צו מאַכן אויף אַן אמת רייך און פֿאַרביק די שפּראַך פֿון זיינע תּלמידים.

אַפֿילו בנוגע שווייצאַרישע קינדער קאָנסטאַטירט ד״ר ג ר י י ע ר ץ — אַ גוואַלדיקע אָרעמקייט פֿונעם קינדס שפּראַך. אין זיין בוך „דער דייטש־אונטעריכט אַלס וועג צו נאַציאָנאַלער דערציִונג״ (ז׳ 184) זאָגט ער:

„פֿאַר אַ סך, אפֿשר פֿאַר דער מערהייט פֿון אונדזערע שול־קינדער איז די זאָרגפֿעליקע פֿלעגע פֿון רעדן — אַן אומבאַקאַנטע זאַך אין זייער היים. אַפֿילו ווען זיי זענען נישט באַהערשט פֿון קיין איינגנטלעכע שפּראַכדעפֿעקטן, גיבן זיי זיך אויך נישט די מי נישט געוווינט צו הערן יענעם און נישט דייטלעך אַליין אַרויסצורעדן. עס מאַכט דעם איינדרוק, אַז זיי באַנעמען גאָרנישט די שפּראַך ווי אַ פֿאַרשטענדיקונגס־מיטל, נאָר פּשוט ווי אַן אויסדרוק־מיטל פֿון זייערע אינסטינקט־געפֿילן אָדער פֿון געדאַנקען, וואָס באַציִען זיך צו זיי גופֿא. עס מוז אין זיי איינגעפֿלאַנצט ווערן אַ נייער פֿליכט־באַוווסטזיין, אַ ס אָ צ י אַ ל ע ר: די אויפֿמערקזאַמקייט פֿונעם

רעדנדיקן לגבי דעם ה ע ר ע ר, און די אויפמערקזאַמקייט פון דעם, צו וועמען מע רעדט, לגבי דעם, וואָס רעדט״.

אויב עס איז מיט דייטשישע קינדער אין דער שווייץ אַזוי, קאָן מען זיך שוין פאָרשטעלן, ווי אַזוי זעט אויס די שפּראַך פון ייִדישן קינד פון אַ סמאָטשע גאַס אין וואַרשע, אָדער כאַנאַיקעס אין ביאַליסטאָק וכדומה.

* *
*

וועלכע פּראַקטישע מיטלען און וועגן דאַרף דער לערער אָנווענדן, כדי ער זאָל אין משך פון די עטלעכע יאָר, וואָס דאָס קינד לערנט אין אָנפאַנגשול, דערגרייכן דעם אָנגעמערקטן ציל? פאַרשטייט זיך, דער פּראָצעס פון באַרייכערן דעם קינדס שפּראַך איז ענג צונויפגעבונדן מיטן פּראָצעס פון לערנען לייענען בכלל, די ביידע פּראָצעסן וועלן דינען איינער דעם צווייטן: דאָס אַזוי גערופענע „לייענען מיט דערקלערונגען״ וועט דינען דער באַרייכערונג פון קינדס שפּראַך, און די לעצטע וועט פאַרקערט מיטהעלפן אויסלערנען דעם קינד לייענען און באַגיין זיך מיטן בוך. אָבער באַרייכערן די קינדערס שפּראַך דאַרף נישט זיין אָנגעבונדן אויסשליסלעך אינעם געגנשטאַנד פון לייענען. ווי שוין אויבן געזאָגט, דער לערער דאַרף געדענקען וועגן דער גרויסער ראָל פונעם ג ע ל ע ג נ ה י י ט ל ע כ ן ביים אַנטוויקלען דעם קינדס לשון. דער לערער דאַרף שטענדיק געדענקען — סיי אויף די ייִנגערע, סיי אויף די עלטערע שטופעס — אַז עס קענען אויף אַ וואונדערלעכן אופן אויסגענוצט ווערן די געלעגנהייטלעכע און פרייע שמועסן פון די קינדער. עס דאַרף צו דעם צוועק נישט אַדורכגעלאָזט ווערן קיין שום געלעגנהייט, וואָס קומט אונטער דער האַנט. אַזעלכע געלעגנהייטשמועסן דאַרף מען פירן מיט די קינדער נאַטירלעך, אוממיטלבאַר. געוויינט צו די קינדער זיך צו טיילן מיטן קלאַס, מיטן לערער פריי, פּשוט קינדעריש וועגן אַלע זייערע איבערלעבונגען, איינדרוקן — וועגן זייער שטוב, הויף, שכנים, חברים, גאַס אא״וו. פירט די דאָזיקע שמועסן נישט „שול־מייסטעריש״, נישט צוליב „לערנען״ און

„אויסלערנען" — נאָר פּשוט, מענטשלעך, חבריש. אַזעלכע שמועסן וועלן, ווירקלעך, „עפענען דאָס מויל" אַפילו ביי די אָפּגעשטאַנענסטע קינדער.

אויך געלעגנהייטלעכע *אינסצעניזאַציע* קען ווערן ביים לערער אין האַנט אַ מעכטיק געווער פון באַרייכערן די שפּראַך פון די קינדער. און אויך ביי אינסצעניזאַציע קענען און דאַרפן אָנגעווענדט ווערן די מעטאָדן פון פרייער שאַפונג. דאָס אָקאָרשט דערציילטע געלעגנהייטלעך — ווערט צילבאַוווסט אינסצעניזירט, אילוסטרירט. עס קענען אָבער און דאַרפן קומען אין קלאַס עקספּראָמפּט־פאָרשטעלונגען, אינסצעניזאַציעס — איניציִירטע און געשאַפענע און אַדורכגעפירטע אָט דאָ, פאַר אַלעמען אין די אויגן. עס קענען אויך קומען אינסצעניזאַציעס אויף טעמעס, אַרויסגערוקטע דורך דעם לערער אָדער די קינדער, — ווי למשל: אין געוועלב, ערשטער טאָג אין שול, אַ שמועס פון צוויי פייגעלעך אין אַ ווינטערדיקן טאָג. דאָ קומען אויך לעבעדיקע וואָרט־שפּילערייען און אינסצעניזירונג פון *שאַראַדעס* וכד'. אויף די עלטערע שטופעס קען מען זיך פאַרמעסטן אויף באַזונדערע טיפּן אינסצעניזאַציע: אויף סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע טעמעס (אין געריכט, אין קאַבינעט פון פאָסט־, באַן־דירעקטאָר, אין אַמבולאַטאָריע פון קראַנקן־קאַסע, ביים סעקוועסטראַטאָר, אין לערער־צימער), אָדער אויף ריין עמאָציאָנעלע טעמעס, ווי למשל: ווינטער ביים אייוועלע, ביים פאָטאָגראַף, דער פאָטער האָט געבראַכט זיין פּענסיע, קליינע קינדער קריגן זיך, אַן עקסמיסיע, געפונען געלט, אוי די ציין טוען וויי, די מוטער האָט געוויינט, אַ בלינדער און זיין פירער, אַ פריילעכע סצענע.

געלעגנהייט און שפּיל — דאָס זענען צוויי פרוכטבאַרע מעטאָדן!

מע דאַרף נאָך געדענקען, אַז דער דאָזיקער מין אַרבעט איבערן מינדלעכן וואָרט קאָן געפירט ווערן אויך *קאָלעקטיוו*. עס קאָנען אַפילו געשאַפן ווערן אין קלאַס *קאָלעקטיווע דערציילונגען און מעשהלעך*. דאָס ווערט געפירט אויף אַזאַ אופן: דער לערער שרייבט אָן אויפן טאָוול 3־5 ווערטער און לייגט

פּאָר די קינדער צוטראַכטן אַ געשיכטע אויף דער טעמע פון די דאָזיקע ווערטער. מ'רופט אויס, נאָכן שאַפן די געהעריקע שטימונג, אַ פּאָר פעיִקערע קינדער. יעדער טראַכט צו 1־2 זאַצן, — אין די עלטערע קלאַסן — אַ גאַנצן פראַגמענט. און דאַן: ווער ווייטער? פאָרשלאַגן! וועלכער פּראָיעקט איז דער בעסטער? דער לערער פאַרשרייבט אויפן טאָוול די גוט צוגעטראַכטע זאַצן — אין די ייִנגערע קלאַסן, אָדער נאָטירט ביי זיך אין העפט די גרעסערע פראַגמענטן — אין די עלטערע קלאַסן. עס באַקומט זיך אַ גאַנצע דערציילונג, וועלכע פאַרשאַפט די קינדער גרויס באַפרידיקונג.

אַזעלכע קאָלעקטיווע שאַפונגען קענען אויך געפירט ווערן אויף דער טעמע פון אַ בילד, אַ סקולפּטור, וואָס ווערט אויסגעשטעלט פאַרן גאַנצן קלאַס.

אָט די אַלע אופנים פון אַרבעט איבערן מינדלעכן וואָרט — צוזאַמען מיט די אַרבעטן אַרום דעם געלייענטן און געלערנטן מאַטעריאַל — שאַפן אַ באָדן אויף צו באַרייכערן די שפּראַך פון די קינדער, זי צו מאַכן לעבעדיק און נאַטירלעך, רייך מיט ניואַנסן. געבונדן מיטן לייענען און שרייבן, שאַפט די דאָזיקע לעבעדיקע מינדלעכע אַרבעט אַן אַטמאָספער פון אינטימקייט און צוגעבונדנקייט צו דער אייגענער שפּראַך — דער שפּראַך פון דער היים און פון די פאָלקסמאַסן. מיר האָבן דאָ באמת אַ גאָט־געבענטשטן אַרבעט־מעטאָד, וועלכער קאָן געבן די בעסטע רעזולטאַטן!

* *

*

און איצט — לאָמיר זיך קלאָר מאַכן: וועלכע מיטלען צו באַרייכערן דעם קינדס שפּראַך פאַרמאָגט דער לערער, בעת ער איז פאַרנומען מיטן דירעקטן פּראָצעס פון אויסלערנען די קינדער לייענען? וועלכע מעטאָדן, פאַרבונדן מיט דער גאַנצער אַרבעט איבערן לייענען, האָט דער לערער אין זיין רשות, וואָס אין זייער רעזולטאַט זאָל קומען אָט די געגאַרטע באַרייכערונג פון קינדס שפּראַך?

אינעם ווייטערדיקן קאַפּיטל וועלן מיר רעדן וועגן דער מעטאָדיק פון לייענען. דאָ, אויף דעם אָרט, לאָמיר איזאָלירן אונדזער

טעמע פונעם גאַנצן לייענען־אונטעריכט, און לאָמיר זיך צוקוקן צו די מעטאָדן פון שפּראַך־באַרייכערונג — בעת דער אַרבעט איבערן לייענען.

פּריִער פאַר אַלץ — דאָס איבערדערציילן.

דאָס איבערדערציילן פונעם געלייענטן מאַטעריאַל דאַרף פּראַקטיקירט ווערן פון די ערשטע קלאַסן ביז די לעצטע. דורכגע־לייענטע אַרטיקלען, דערציילונגען קאָנען און דאַרפן איבערדער־ציילט ווערן אין קלאַס. אָבער זאָלן די קינדער פילן: דאָס ווערט גע־טון נישט ווייל זיי דאַרפן כלומרשט „קענען גוט" דאָס געלייענטע, נאָר כדי ביי זיך אויסצואַרבעטן אַ רייכערע שפּראַך. און געטון דאַרף עס ווערן אַזוי, אַז דאָס כלומרשט מעכאַנישע איבערדערציילן זאָל סיי ביים דערציילער גופא, סיי ביים צוהערער־עולם אַרויסרופן די גרעסטע שעפערישקייט און ביז גאָר ערנסטע באַציִונג.

רופט אַרויס די אויפמערקזאַמסטע באַציִונג פון גאַנצן קלאַס צו דעם תּלמיד, וואָס דערציילט, אַגב, שטעלט אים אַוועק נעבן דער קאַטעדרע, פון פאָרנט, אַז דער גאַנצער קלאַס זאָל אים אַרויסזען, און זאָל ער זיך מיט זיין דערציילונג ווענדן צום גאַנצן קלאַס, און זאָלן אַלע קינדער דערביי פאַרמאַכן די ביכער און אויפמערקזאַם הערן. אויף דער עלטערער שטופע וועלן די קינדער דערביי פאַר־צייכענען אַלע פעלערן, וואָס דער דערציילער האָט נאָך זייער מיינונג געמאַכט. בעת ער דערציילט, זאָל אים קיינער נישט איבערשלאָגן, זאָל פריי און אומגעצווונגען פליסן זיין לעבעדיקע שפּראַך, און ערשט ווען ער האָט געענדיקט, זאָל זיך דער קלאַס אַרויסזאָגן וועגן דעם ווערט פון זיין דערציילונג. זאָל דערביי יעדער תּלמיד פריי אַרויסזאָגן און באַגרינדן זיין מיינונג — אָן באַליידיקונג, אָן אַ חוזק־מאַכן, אָן צו־להכעיס־קריטיק. צום סוף זאָל דער לערער רעזיומירן, מאַכן דעם אויספיר, אָבער אַזוי, אַז זיין מיינונג זאָל נישט אויסקו־מען ווי אָנגעוואָרפן, ווי אַ חוב־זאַך פאַרן גאַנצן קלאַס.

און כדי דאָס איבערדערציילן זאָל נישט אָננעמען אַ כאַראַק־טער פון מעכאַנישער אַרבעט, כדי עס זאָל נישט אָנווערן דעם חן אין די אויגן פון די תּלמידים, וואַריִרט דעם דאָזיקן מע־טאָד, טראָגט אין אים אַריין פאַרשידענעם אינהאַלט און פאָרמען,

מאכט אים פאר אן אמתער שעפערישער ארבעט און ציט אריין אין דער דאזיקער ארבעט אלע קינדער מיט זייער גאנצער אקטיווקייט. לאזט דערציילן דעם איבערגעלייענטן סיפור פון א נייעם שטאנדפונקט, ביי א נייער אומגעבונג, מיט נייע מאמענטן. זאל די געשיכטע וועגן פרצס קונצנמאכער, למשל, דערציילט ווערן אין נאמען פון חיים־יונה אדער רבקה־באשע; זאל עס דערציילט ווערן פון זייערס א קינד אדער גאר פון רב; מאכט איבער דעם גאנצן פלאן פון דער דערציילונג: זאל די דערקלערונג וועגן קונצנמאכער ארויסשווימען גאר צום סוף פון דער געשיכטע, און נישט צום אנהייב, ווי ביי פרצן; זאל אנשטאט דעם קונצנמאכער מיט זיינע חרטומי־מצרימדיקע אויפטועכצן אויפגעשטעלט ווערן א דורכרייזנדיקער גביר־אדיר מיט א קארעטע „נא־שפיץ", וואס פירט מיט זיך כל־טוב און פארפארט גלייך צו חיים־יונה; זאלן די קינדער אליין צוטראכטן אן אנדער פאסיקע מעטאמארפאזע פאר אליהו־הנביא און זאלן זיי באשאפן א נייעם סיפור מיט א נייעם העלד.

אדער גיט צו א *לעבעדיק־בילדערישע פארעם* דעם גאנצן סיפור־המעשה: זאלן די קינדער פארשטעלן באזונדערע מאמענטן, מיטן אויסדרוק פון פנים, מיט די זשעסטן און קערפערלעכע באוועגונגען פון די העלדן; שטעלט עס פאר אין א *דראמאטישער פארעם*, גיט דעם צו אן איינפאכע דיאלאגישע פארעם. הקיצור, מאכט פארשידענע עקספערימענטן איבער דעם געלייענטן מאטעריאל, מאכט אים איבער סיי לויטן אינהאלט, סיי לויט דער פארעם. אין אלעם זאלן די קינדער אליין אריינטראגן זייער איניציאטיוו, זייער גאנצן שאפונגס־כוח. זאל דאס ווערן די זאך פון די קינדער אליין.

און אלס וועגווייזער און אנפירער פון דער אודיטאריע, אלס אויטאריטעטער אפשאצער פון שיינער שפראך, פון קורצן און דייטלעכן זאץ מיט זיין פינקטלעכקייט און בייגעוודיקייט, זאל דער לערער פארגעבן די תלמידים נייע אויפגאבן פון איבערדערציילן: איר האט דערציילט דעם סיפור גאנץ אויספירלעך, — דערציילט אים איצט גאר קורץ, איבערהיפנדיק די נישט־וויכטיקע מאמענטן; גיט איבער דעם ייִיאַז אינהאלט אין עטלעכע געציילטע ווערטער (גע־

ציילטע בפועל־ממש, אין 20־30 ווערטער, נישט מער); שרייבט אָן אויפן טאָוול דעם דאָזיקן אינהאַלט אין איינער־צוויי שורות, נישט מער. די דאָזיקע אַלע איבונגען האָבן פאַר אונדזער ציל צו פאַרפיינערן און אויסבעסערן די שפּראַך און סטיל פון די תּלמידים די גרעסטע באַדייטונג.

ווייטער. באַשטימט אַ ספּעציעלע צייט אויף שאַפונג־שעהן. זאָל צום באַשטימטן טאָג יעדערער צוגרייטן אַ מעשהלע אָדער אַ סיפּור, וואָס ער אַליין האָט צונויפגעטראַכט, וואָס ער האָט פון וועמען ס׳איז געהערט (אָבער נישט געלייענט!), אָדער פון דעם, וואָס ער האָט אַליין איבערגעלעבט, בייגעוווען. גיט די מעגלעכקייט יעדן תּלמיד אַרויסצוּווייזן דעם פאַרנעם פון זיין פאַנטאַזיע, פון זיין קינסטלערישן שאַפן. באַוועגט די קינדער דערצו, גיט זיי צו דעם נייטיקן אימפּולס, אַז זיי זאָלן אַרבעטן אין דער אַנגעוויזענער ריכטונג. זאָל יעדערער שעפּן פון דעם, וואָס איז אים נעענטער, טייערער, און זאָל יעדערער פריי אַרויסטרעטן פאַר דער היימישער אוידיטאָריע, אין אַן אַטמאָספער פון אַלגעמיינער אויפמערקזאַמקייט און סימפּאַטיע, זאָל די אַרבעט פון יעדערנס פאַנטאַזיע און געפיל זיך אויסגיסן אין זיינע אינדיווידועלע פאָרמען, טעמפּעראַמענט און סטיל.

און זאָל דער לערער גופא אויך נישט אָפּשטיין אין דעם פּרט, זאָל ער אויך פון צייט צו צייט אַרויסטרעטן מיט אַ דערציילונג, און אָנווענדן דערביי אַלע קרעפטן, אַז זיין דערציילונג זאָל זיין קינסטלעריש געבויט און באַאַרבעט, און דערציילן זאָל ער עס מיט דער געהעריקער שטימונג, האַרציק און אינטים, און פאַרשטייט זיך, אַז עס דאַרף זיין שטרענג צוגעפּאַסט צו דער פּסיכיק פון די קינדער. אויך דאָ דאַרף דער לערער דינען אַלס מוסטער־האַפטער ביישפּיל.

ענדלעך, קאָן אין דעם ענין פון באַרייכערן די שפּראַך פון די תּלמידים האָבן אַ גרויסע פּעולה דאָס אויסלערנען אויף אויסנווייניק פאַבעלן, שירים און פראַגמענטן פון גרעסערע פּאָעטישע ווערק. מיטהעלפנדיק, אַז דער געשמאַק פון דער שוליוגנט זאָל פאַרפיינערט, אויסגעאיידלט ווערן; מיטהעלפנ־

דיק בכלל איר קינסטלערישער עסטעטישער דערציִונג, האָט דאָס אויסלערנען בעל־פה אַ באַזונדערע באַדייטונג פאַר דער אויסאַרבעטונג פון דער ליטעראַרישער שפראַך. דאָס קענען אויף אויסנווייניק אַ גאַנצע ריי קלאַסישע ווערק גיט די קינדער אין די הענט אַן אַרסענאַל מיט אויסדרוקן און וואָרט־ווענדונגען, כאַראַקטער־ און באַשרייבונג־ווערטלעך, וואָס אַז מ׳געברויכט עס צו דער צייט און אויפן פאַסיקן אָרט, העלפט עס אַרויסברענגען די אייגענע געפילן און געדאַנקען, העלפט עס מאַכן דעם נייטיקן איינדרוק אויפן צוהערער, אים מסביר צו זיין און איבערצייגן. דאָס קאָנען בעל־פה דאַרף ווייטער נישט נאָר אויפהייבן דעם ווערט און די מעלות פון דער קינדערישער שפראַך און סטיל, נאָר דאָס וועט אויך אַרויסרופן ביי זיי אַ באַשטימטן צובונד צו די אויטאָרן פון די אויסגעחזרטע ווערק, צו די דאָזיקע קאָנקרעטע טרעגער פון דער ליטעראַטור, און וועט אַזוי אַרום צונויפקניפן מיט שטאַרקע פעדעם דעם אונטערוואַקסנדיקן דור מיט אונדזער קולטור. דאָס באַקומט שוין פאַר אונדז אַ ברייטערע נאַציאָנאַלע באַדייטונג. מיר דאַרפן געדענקען, אַז דער שיינער מנהג צו קענען אויף אויסנווייניק און די גוטע רגילות צו ציטירן, ווען עס פאַסט, די קלאַסיקער פון דער אייגענער ליטעראַטור, איז ביי אונדז אין גאַנצן נישט אָנגענומען, נישט איינגעפלאַנצט, און די נייע יידישע שול דאַרף שאַפן אין דעם זין נייע טראַדיציעס.

דאָ פאַסט זיך צו דערמאָנען אַ וואָרט פון אַ באַקאַנטן אַלטן דייטשן שפראַך־מעטאָדיסט, פיליפ ו ו אַ ק ע ר נ אַ ג ע ל, וועלכער האָט געזאָגט: „איך האָב גאָרנישט קעגן אויסנווייניק־קענען, איך קעמף נאָר קעגן אויסנווייניק־ל ע ר נ ע ן“. אויך דער באַרימטער שווייצאַרישער פעדאַגאָג פון אונדזער צייט, ד״ר אָ ט ט אָ ג ר י י ע ר ץ האַלט*), אַז „ווייניקסטנס דאַרף מען קעמפן קעגן צ ו ו י נ ג ע ן לערנען אויף אויסנווייניק. ווייל צו וואָס לייגן מיר פאַר די קינדער געדיכטן? צוליב זייער גענוס, דאָך, נישט כדי

*) Dr Otto von Greyerz — Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung, p. 226.

אַרויפצולייגן אויף זיי אַ זויערן מוז. אָבער די פליכט צו לערנען אויף אויסנווייניק רוקט אַוועק דעם דאָזיקן ציל; זי לענקט די גאַנצע אויפמערקזאַמקייט פונעם שילער אויף דער אויסערלעכער פאָרעם פון דעם געדיכט... דער ריטעם און דער גראַם ווערן ריין מעכאַניש באַהאַנדלט ווי שטיצפּונקטן פאַרן זכּרון... אַזוי אַרום ווערט דאָס לערנען אויף אויסנווייניק פאַר אַ סך שילער — אַ שטערונג צום פאַרשטיין דאָס געדיכט". אָבער סוף כּל סוף איז אויך גרייערץ מסכּים, אַז זייער פיל הענגט דאָ אָפּ פונעם לערער און זיין גוטן ביישפּיל. אויך דאָ דאַרף אָנגעווענדט ווערן דער מעטאָד פון פרייער שעפערישער אַרבעט, פון נאַטירלעכער געלעגנהייטלעכער אַרבעט.

דער דערפאָלג און די נוצן פונעם לערנען אויסנווייניק איז אָפּהענגיק פון דער אָנפירונג פונעם לערער, וועלכער מוז אַליין פאַרמאָגן קינסטלערישן טאַקט און עסטעטישן געשמאַק. עס האָט בפירוש אַ גרויסע באַדייטונג די פעיִקייט פונעם לערער גופא צו פיינער קינסטלערישער דעקלאַמאַציע, — דער לערער דאַרף דאָ זיין זייער שטרענג צו זיך און מוז אין דעם פּרט זיין אַ היפּשער מקפּיד: ער דאַרף אַ סך אַרבעטן איבער זיך אויף דעם געביט און מיט דער הילף פון טעאָריע און פּראַקטיק דערגרייכן דעם מעגלעכן מאַקסימום. עס איז געווונטשן, אַז דער לערער אַליין זאָל אויך קענען אויף אויסנווייניק די געלערנטע פראַגמענטן און שירים.

פאַרשטייט זיך, אַז דער גאַנצער מאַטעריאַל, וואָס ווערט אויסגעלערנט אויף אויסנווייניק, מוז זיין גוט פאַרשטענדלעך, צוגענגלעך פאַר די תּלמידים, ער דאַרף איינגעזאַפּט ווערן נישט מעכאַניש, נאָר פולקאָם באַוווסטזיניק. אַגב, דער לערער דאַרף גוט אויסשטודירן אין דער עקספּערימענטאַלער פּסיכאָלאָגיע די פראַגע, אויף וואָס פאַר אַ וועג און אופן דאַרף מען לערנען אויף אויסנווייניק — און ער דאַרף געבן די קינדער די נייטיקע אָנווייזונגען, כּדי זיי צו פאַרגרינגערן זייער מנעמאָניסטישע אַרבעט. דער פּשוטער כּלל איז, און ער דאַרף איבערגעגעבן ווערן די קינדער: מע דאַרף לערנען גאַנצע שטיקערווייז, גאַנצע פראַגמענטן לויט אינהאַלט אָדער ריטעם, אָבער בשום־אופן נישט שורותווייז, אַוודאי נישט ווערטערווייז.

* *
*

אַט דאָס זעען די מיטלען, וואָס דער לערער האָט אין זיין רשות ביים שטרעבן צו באַרייכערן די קינדערס שפּראַך. אומאויפהערלעכע אַרבעט אין דער אָנגעוויזענער ריכטונג וועט סוף־כּל־סוף גובר זיין די מניעות, וואָס שטייען דעם לערער און תּלמיד אויפן דאָזיקן וועג, און ביי דעם איבערגעגעבענעם לערער וועט דער קלאַס פאַרוואַנדלט ווערן אין אַ רייכער לאַבאָראַטאָריע, וווּ אונטער זיין אָנפירונג וועלן אַלע קינדער פלייסיק אַרבעטן איבער זייער אָרעמער און בלייכער שפּראַך און וועלן אויסאַרבעטן דעם איידעלן סינטעז פון זייער קינדעריש, שטוביקן לשון מיט דער קינסטלעריש־ביכערשפּראַך. אַזאַ אַרבעט וועט רייך באַפרוכפּערן דאָס שפּראַכנפעלד פון די יונגע תּלמידים, און דער לערער וועט זיך שפּעטער פרייען איבער דעם גערעטעניש, וואָס ער וועט אַראָפּנעמען פון די פאַרזייטע פעלדער.

די מעטאָדיק פון לייענען

א) דאָס לייענען מיט דערקלערונגען

ביז אַהער האָבן מיר זיך פאַרנומען מיט דער אַרבעט, וועלכע איז אויסן די אַלגעמיינע צוגרייטונג פון די תּלמידים צו פאַרשטיין דעם בוכטעקסט. מיט דער גאַנצער אַרבעט האָבן מיר געהאַט אין זינען, ווי דער שווייצאַרישער פּעדאַגאָג דעוואָ רופט עס אָן, די פעיִקייט פון קינד צו אַפּערצעפּירן דעם אינהאַלט. דאָס איז די ווייטע אַלגעמיינע צוגרייטונג, וועלכע דאַרף אויסאַרבעטן ביים תּלמיד באַשטימטע שפּראַך־פעיִקייטן, באַרייכערן זיין לעקסיקאָן און פאַרפולקאָמען זיין סינטאַקסיס. אין איינעם מיט דער אַלגעמיינער אַנטוויקלונג, וואָס דער תּלמיד וועט באַקומען אין שול, אין איינעם מיטן וווּקס פון באַגריפן און געפילן ביים תּלמיד — וועט אים די שפּראַך־צוגרייטונג מאַכן פעיִק צו דערלערנען דעם געדרוקטן טעקסט, וועט באַשאַפן דעם באָדן פאַרן אויסלערנען זיך לייענען.

איצט דאַרפן מיר צוטרעטן צו דער קאָנקרעטער, אוממיטלבאַרער צוגרייטונג צום געגעבענעם טעקסט, וועלכער דאַרף היינט דערלערנט ווערן אין קלאַס. מיר טרעטן צו צו די מעטאָדן פון דעם אַזוי גערופענעם „לייענען־מיט־דערקלערונגען" (סטאַטאַריש לייענען). וואָס פאַר אַן אַרבעט דאַרף דער לערער דורכמאַכן מיטן קלאַס, כּדי דער געגעבענער אַרטיקל, די דערציילונג, זאָל פולקאָם פאַרשטאַנען, באַנומען ווערן דורך די תּלמידים? וואָס פאַר אַן אַרבעט דאַרף מען

דאָ אויספירן, כּדי עס זאָלן דורכגעפירט ווערן אַלע בילדונג־
און דערציִונג־צילן, וועלכע מיר שטעלן זיך דערביי?

מיר וועלן זיך דאָ נישט אָפּשטעלן אויף די באַזונדערקייטן
פון יעדן שולעלטער. מיר וועלן נאָר אָנמערקן אַן אַלגעמיינע סכע־
מע פון דער אַרבעט אין קלאַס, וואָס עס פאָדערט זיך דערביי,
מיר'ן אָנווייזן די אַלגעמיינע פּרינציפּן, ביי וועלכע מיר דאַרפן זיך
האַלטן ביים דורכפירן אַזאַ „לייען־שעה", אַ שעה לייענען־מיט־
דערקלערונגען. לאָמיר דערביי אַרויסגיין פון אַ קאָנקרעטן ביי־
שפּיל: איר קלייבט זיך לייענען אין פערטן אָדער פינפטן קלאַס
„דאָס קעלבל" פון מענדעלע מו"ס. איר באַשליסט ביי זיך היינט
דורכגיין דעם ערשטן קאַפּיטל (ביז די לעצטע דריי שורות), וועל־
כער שטעלט פאָר מיט זיך אַ גאַנצע זאַך. לאָמיר זען, ווי קאָן אויס־
גענוצט ווערן דער דאָזיקער קאַפּיטל צוליב אונדזערע צילן, וואָס
פאַר אַן אַרבעטן קאָן מען דאָ דורכמאַכן איבער דעם מאַטעריאַל.

פריִער פאַר אַלץ טרעט צו צו דער אַפּערצעפּטיווער
איינלייטונג, ווי דער זעלבער דעוואָ רופט עס אָן. דאָ,
אין אונדזער פאַל, ביי דעם געגעבענעם טעקסט פון „דאָס קעלבל",
וועט דער דאָזיקער אַריינפיר זיין אַ קורצער, גענוג אָפּצוגעבן אויף
אים אַ מינוט צען. דער ציל פון אונדזער אַפּערצעפּטיוון אַריינפאָר
וועט זיין „אָנשטעלן" דעם קינדערישן פּסיכישן אַפּאַראַט אויף
צו איינזאַפּן דאָס פאַרשטייענדיקע בילד פון ערשטן קאַפּיטל, אַרויס־
רופן ביי די תּלמידים פון זייער עבר, פון זייער דערפאַרונג, וועל־
כע איז גענוג רייך, אַלע אַנטשפּרעכנדיקע בילדער און שטימונ־
גען, זכרונות און איבערלעבונגען. נאָר ביי אַזאַ צוגרייטונג קאָן
געזיכערט ווערן דאָס אַריינדרינגען פון די נייע „פאָרשטעלונגען"
אינעם פעלד פון באַוווּסטזיין. אין קלאַס וועלן זיך געוויס געפינען
קינדער, וואָס האָבן אַליין אַ מאָל געזען אַן ערשט געבוירן קעלבל,
האָבן עס געגלעט און געקושט. ס'וועלן זיך געפינען אַנדערע,
וואָס האָבן געלייענט ערגעץ מכּוח אַ ניי געבוירן קעלבל. יענע קינ־
דער, וואָס פאַרמאָגן רייכערע בילדערישע פאָרשטעלונגען, וועלן
אייך אויסמאָלן דאָס זעלבע געטאָקט קעפעלע, מיטן ווייסן פלעק
אויפן שטערן, וואָס ביי מענדעלעס תּוספות־יום־טוב־קעלבל. און עס

קאָן זיין, אַז עמעצער וועט אַפילו אויסשרייַען מיט התפּעלות ווי ביי מענדעלען: אַזוי ווי אַ קאָקאָרדע!

פּירט ווייטער אייער שמועס, רופט אַרויס נאָך און נאָך אַסאָ־ציאַציעס, און באַלד וועט אייער אודיטאָריע באַהערשן אַ שטימונג פון שטילן אומעט, פון פאַרצאַפּלטע קינדערישע הערצלעך „מיט בלוט פאַרגאָסענע" — און מע וועט אייך דערציילן, ווי אַזוי מ'האָט פאַרקויפט דאָס קעלבל, ווי אַזוי מ'האָט עס געבונדן און אַוועקגע־פירט קוילען...

אָבער פאַרגעסט נישט, איר דאַרפט באַלד לייענען פאַרן קלאַס מענדעלעס דערציילונג, לאָזט נישט אייערע תּלמידים פאַר־קריכן צו ווייט, לאָזט נישט אויסשעפּן דעם גאַנצן אינהאַלט פון דער טעמע, האַלט אָפּ דעם שמועס אויפן פּאַסיקן אָרט און —

— „איצט, קינדער, הערט, איך וועל אייך איבערלייענען אַ דערציילונג פון מענדעלע מוכר ספרים!"

אויפן טיש איז קיין חפץ, אַלע הערן אויסנווייניק. „נעמט צו די האַלטערס, די העפטן", — קיין זאַך זאָל נישט אָפּווענדן די אויפמערקזאַמקייט פון די קינדער.

טרעט צו צום לייענען, און זאָלן גלייך די קינדער דערפילן די אויפריכטיקע באַגייסטערונג, די אינערלעכע התפּעלות, מיט וועלכער איר לייענט דעם טעקסט. קיין אויסערלעכע עפעקטן און טעאַטראַלע פּאָזעס וועלן אייך דאָ נישט העלפן, אויב עס וועט פעלן אויפריכטיקייט, אינטימע אויפרעגונג. היט זיך פאַר יעדע קינסטלערישע פאַלשקייטן! די קינדער וועלן עס גלייך באַמערקן (אָ, זיי זענען אויסגעצייכנטע באָאַבאַכטער!), און אייערע צילן וועלן שוין נישט דערגרייכט ווערן. לייענט דעם טעקסט רויק, געלאַסן, מיט דער פּאַסיקער פאַר דעם ווערק טאָנאַליטעט. לייענט עס מעג־לעך קינסטלעריש, אָבער איינפאַך, און אויב אייערע תּלמידים האָבן באַקומען די פּאַסיקע אַלגעמיינע און קאָנקרעטע צוגרייטונג, — אָך, ווי זייערע הערצלעך וועלן פלאַטערן ביי אייער לייענען, ווי די אייגעלעך וועלן דאָס ברענען!... זייט צופרידן, איר האָט שוין דערגרייכט אַ העלפט פון אייער אַרבעט.

איצט לייגט פאָר, דער משגיח זאָל צעטיילן אַלע קינדער די

ביכלעך, — „דאָס קעלבל״, — און זאָלן די תּלמידים לייענען אַ ל י י ן פ אַ ר ז י ך, ב ל ח ש, דעם איבערגעלייענטן קאַפּיטל. רעכנט אויס אַפּריער, וויפל מינוט בערך דאַרף דאָס פאַרנעמען, און דערלאָזט נישט, עס זאָל זיך פאַרציִען לענגער. געדענקט, דאָ אין דער שטילקייט פון גאַנצן קלאַס וועט יעדעס קינד ביחידות איבערלעבן נאָך אַ מאָל דעם גאַנצן אינהאַלט און וועט ברענגען אין אָרדענונג זיינע אינטימע געפילן...

איר שטייט פאַר אַ נייער אויפגאַבע — אויסשעפּן דעם לעק־סישן אינהאַלט פון דער דערציילונג און פונאַנדערקלייבן זיך אין דער לאָגישער און קינסטלערישער זייט פון דעם ווערק. איר שטייט פאַר אַ גרויסער אַרבעט פון אַ צווייענדיקן אַנאַליז פונעם אויס־געהערטן מאַטעריאַל. און די דאָזיקע אַרבעט דאַרף געפירט ווערן אַזוי, אַז דער תּלמיד זאָל דאָ אַרויסטרעטן אַקטיוו און זעלבשטענ־דיק. און זאָל ער דערפילן, אַז איר האָט אויסגעקליבן „דאָס קעלבל״, ווייל עס איז אַן אמת קינסטלעריש ווערק, וועלכעס האָט זייער פיל צו זאָגן, וועלכעס פאָדערט, מ׳זאָל זיך דערין גוט אַריינ־טראַכטן, כּדי עס אין גאַנצן באַגרייפן.

דאָס איבערדערציילן פונעם סיפּור לאָזט איבער אויף מאָרגן־איבערמאָרגן. האַלט זיך ביים באַוווסטן פּסיכאָלאָגישן געזעץ, לויט וועלכן „מיר לערנען זיך לויפן אויף גליטשערס זומערצייט, און שווימען לערנען מיר זיך ווינטער; מיר חזרן איין, ווען מיר שלאָפן, לערנען זיך — ווען מיר טוען גאָרנישט״. לאָזט אַלע באַקומענע איינדרוקן „אָפּשטעלן זיך״, קומען צו זיך. מאָרגן וועט דער שי־לער זיין פולקאָם פריי פון טעקסט, און וועט זיין פעיִק אייך געבן אַ שעפערישע איבערדערציילונג. איצט פאַרנעמט זיך מיטן אַנאַ־ליז פון סיפּור.

לייגט פאַר די קינדער, זיי זאָלן אָנווייזן, וועלכע ערטער, אויסדרוקן און איינצלנע ווערטער זיי האָבן נישט פאַרשטאַנען — און נאָך דעם שטעלט אַליין פראַגן וועגן אַזעלכע ערטער, פאַר־לאָזט זיך נישט אויף די קינדער אַליין. אמת, פיל פון די אויס־דרוקן האָבן זיי באַנומען מיטן חוש, מיט אינטויִציע, אָבער זיי גיבן זיך נישט אָפּ קיין חשבון, אַז דאָס איז פאַר זיי נישט קלאָר, נעפּל־

דיק, ווייזט נישט אַרויס דערביי קיין פּעדאַנטיזם, טשטשעט זיך נישט צו די קינדער, אָבער דאָך דערשלאָגט זיך וואָס מער קלאָרקייט, באַשטימטקייט, און באַגנוגנט זיך נישט מיטן פּשוטן אויסזאָגן דעם טייטש פון וואָרט, רופט אַרויס וואָס מער אַסאָציאַציעס, וואָס מער קאָנקרעטע אויפגאַבן — און זאָלן זיך די קינדער אַליין דערשלאָגן דעם תּוך, די אַנטשיידונג. זאָל פאַר זיי דאָס וואָרט, דער אויסדרוק נישט בלייבן הענגען אין דער לופטן, אָפּגעריסן, רינגלט אים אַרום מיט אַ פּאַסיקער סיטואַציע, מאַכט אים נאָענט צום קינדס באַגריפן, געפילן. באַמיט זיך, אַז דער נייער באַגריף אַליין זאָל אים ווערן פולקאָם קלאָר, דייטלעך. אין אונדזער דערציילונג אַנאַליזירט מענדעלעס אויסדרוקן: „פאַרנעמט איר דעם אָטעם", „די פרייד מ י ט מ י ר", „אַן עסן פאַר ליבשאַפט מיט די אויגן", „אין דער מאַמע ל ה ב ד י ל", „זיין לעקער", „דער רבי קנעלט" און אַנדערע. — ווי אַזוי דריקט מען זיך אַנדערש אויס אויף יידיש? אין וואָס פאַר אַ פאַלן געברויכט מען אַזאַ אויסדרוק? וואָס נאָך פאַר אַ באַדייטונג האָט עס? זענען צוגעפּאַסט די אויסדרוקן צו די געדאַנקען פונעם אויטאָר אין די געגעבענע ערטער?

שטעלט דרייסט אַזעלכע פראַגן און שעפּט אויס דעם גאַנצן תּוך פונעם רעדנסאַרט. פאַרשרייבט די אַלע ווערטער, אויסדרוקן אויפן טאָוול, פאַרצייכנט זייער באַדייטונג. און ווי נתפּעל וועט איר ווערן פון די קינדערישע איינפאַלן און המצאות, וויפל אַסאָציאַטיווע זכרונות וועט איר דאָס ביי זיי אַרויסרופן און וואָס פאַר אַ רייכקייט זיי וועלן דאָס פאַר אייך אַנטפּלעקן!

טרעט צו אַצינד צום אַ נ אַ ל י ז פ ו ן א י נ ה אַ ל ט א ו ן פ אָ ר ע ם פון דעם ווערק. זאָלן די קינדער אָנרופן דעם הויפּטהעלד און פאָרמולירן די הויפּט־אידייע פון דער דערציילונג („די התפּעלותדיקע ליבע, דער אינטערעס פון קינד צום קעלבל"). זאָלן זיי אויך אָנרופן די העלדן און אידייען פון צווייטן ראַנג („די דערוואַקסענע פאַרשטייען נישט די געפילן פון קינד בנוגע צום קעלבל", „דאָס יונגע שטומע באַשעפעניש דערוועקט מאָראַלישע באַגריפן אין קינד"). פאַדערט נישט קיין ליטעראַרישקייט ביי

אייערע קינדער. אָפּט וועלן זיך ביי זיי אַרויסרייסן די דאָזיקע דעפינירונגען גאָר אומגעריכט, אין נאַיִווע פאָרמען, העלפט זיי אומבאַמערקט, גיט זיי די מעגלעכקייט דאָס אויסצודריקן אין פאַרענדיקטע פראַזן, פאַרשרייבט עס אויפן טאָוול — און דאָ וועט זיך עפענען פאַר אייערע תּלמידים אַ קוואַל פון שאַפונגסגליק. דאָס קינד דאַרף דורכגעדרונגען ווערן מיט אַכטונג, מיט יראת־הכּבוד צום געדרוקטן וואָרט, זאָל עס איינזען, אַז דאָ איז יעדעס וואָרט אָפּגעמאָסטן, אָפּגעוויגן, העלפט אים אויסשמידן אַ קריטישן חוש, אַ קריטישע פעיִקייט. זאָל ער דערפילן, אַז נישט צופעליק האָט דער אויטאָר זיך גענומען מאָלן די באַציִונגען פון אַ קינד צום ניי געבוירענעם קעלבל, נישט פון אַ דערוואַקסענעם מענטשן; אַז נישט צופעליק איז עס, וואָס ביי מענדעלען דערוויסט זיך דאָס ייִנגל וועגן דעם ניי געבוירענעם קעלבל ביינאַכט, ווען מע וועקט אים אויף פון שלאָף, דאָ האָט דער קינסטלער אַ באַזונדער מיין; אַז נישט אומזיסט פירט ער דאָ אַ פּאַראַלעל צווישן די באַציִונגען פון די דערוואַקסענע און פון ייִנגל צום קעלבל. זאָלן זיי אָקאָרשט פּרווון איבערגעבן, פאַרשטעלן דעם זעלבן סיפּור המעשה מיט אַ דערוואַקסענעם אין צענטער און ביי טאָג, ביי העלער שיין פון דער זון און טומל פון טאָגלעבן! וואָס וועט אַרויסקומען דערפון? זאָלן די קינדער זיך אָפּגעבן אַ חשבון, וואָס פאַר אַ בילדער וואָלט מען געקאָנט באַשאַפן צו דער דאָזיקער דערציילונג און ווי וואָלטן געדאַרפט הייסן די דאָזיקע בילדער? זאָלן זיי טאַקע פּרווון אויסמאָלן די דאָזיקע אילוסטראַציעס און צוטראַכטן צו זיי פּאַסיקע אונטערשריפטן („די שוועסטער וועקט דאָס „ייִנגל"; „דאָס ייִנגל באַטראַכט דאָס קעלבל"; „דאָס קעלבל לויפט גאַלאָפּ איבער דער שטוב"; „דאָס ייִנגל האַנדלט אַ פּאָר קנעפּ פאַר אַ קוק אויפן קעלבל"; „דאָס ייִנגל ביים חדר־טיש"; „דאָס ייִנגל הערט זיך צו, ווי מע פאַרקויפט דאָס קעלבל"). זאָלן די קינדער צוטראַכטן אַן אַנדער נאָמען־קעפּל פאַר דער דערציילונג („דאָס ייִנגל און דאָס קעלבל"; „דאָס רעדעוודיקע און דאָס שטומע באַשעפעניש"; „דאָס ייִנגל און די דערוואַקסענע אַרום אים").

שטעלט איצט פאַר די תּלמידים אַן אויפגאַבע, זיי זאָלן אױ־בערגעבן דעם אינהאַלט פון דער דערציילונג אין 20־30 ווערטער, זיי זאָלן צונויפשטעלן אַ גענויעם אָדער אַ קירצן פּלאַן פון דער דערציילונג (אַגב, זאָל דער פּלאַן צונויפגעשטעלט ווערן מיט דער הילף און אין פאָרעם פון פראַגן, פאָרמולירט דורך די שילער גופא).

ווייטער. זאָלן די קינדער אויסשרייבן, אונטערשטרייכלען אין ביכל די מער בילדערישע ווערטער. זאָלן די קינדער ווי גע־העריק אָפּשאַצן דעם עסטעטיש־קינסטלערישן ווערט פונעם ווערק; זאָלן זיי זען ווי נאַטוראַליסטיש עס זענען דאָ געשילדערט דאָס קעלבל, דאָס יינגל אא״וו. אויף קיין איין האָר נישט אַריבערגע־כאַפּט די מאָס; אַלץ איז דאָ אַזוי אָביעקטיוו פאַרגעשטעלט — און דאָך פילט זיך דאָ אַזאַ טיפע ליבע פון דיכטער צום שטומען לעבע־דיקן נפש, אַזאַ טיפע אַכטונג צום קינדס געפילן און איבערלעבונ־גען, אַזאַ הומאַניטאַרע שטעלונג; אויף פינף זייטלעך איז דאָ קאָנצענ־טרירט אַזוי פיל מאַטעריאַל און פערסאָנאַזשן — און דאָס אַלץ איז פאַראייניקט דורך איין הויפט־אידייע, דורך איין הויפטגעפיל... אָט איך אַזאַ ריכטונג דאַרף געפירט ווערן די באַאַרבעטונג פון מאַטעריאַל. און אַ כלל מוז דער לערער תּמיד געדענקען: דאָס ווערק מוז גרינטלעך דערלערנט ווערן.

אָבער נישט יעדע לערן־שעה קאָן געפירט ווערן מיט אַזאַ אָנ־שטרענגונג און אינטענסיווקייט, ווי מיר האָבן עס דאָ געוויזן ביי דער באַאַרבעטונג פונעם קאַפּיטל „דאָס קעלבל״, נישט ביי יעדן אַרטיקל און פראַגמענט, וואָס מע לייענט אין קלאַס, קאָן אַלץ אויס־געשעפּט ווערן, דאַרפן אַלע זייטן און מאָמענטן באַלויכטן ווערן. דער לערער דאַרף דאָ פאַרמאָגן גענוג טאַקט און פאַרשטאַנד, כדי נישט צו פאַרמאַטערן די קינדער, נישט צו מאַכן פאַר זיי לאַנגווייליק און אײנטאָניק די גאַנצע אַרבעט, ביי יעדן פאַל מוז דער לערער זיך שטעלן איין הויפט־אויפגאַבע, וועלכע ער דאַרף גרינט־לעך דערגרייכן הייינטיקס מאָל, די איבעריקע מאָמענטן דאַרפן דאַן באַרירט ווערן נאָר פאַרבייגייענדיק. די גאַנצע אַרבעט דאַרף טראָגן אַ פאַרשידנאַרטיקן כאַראַקטער, דער טאָן פון דער

אַרבעט דאַרף זיין אַ לעבעדיקער, ענערגישער און מונטערער. בדרך כּלל אָבער דאַרף דער לערער צוגעוויינען די תּלמידים צו דעם געדאַנק, אַז דאָ ווערט אָפּגעטון אַן ערנסטע און וויכטיקע אַרבעט, וואָס פאָדערט ביים תּלמיד די אָנשטרענגונג פון אויפמערקזאַמקייט און ווילן.

אויב דער שמועס איבערן אינהאַלט פון דערציילונג האָט זיך פאַרצויגן, און דער לערער פילט, אַז דער איינדרוק, וואָס האָט זיך באַקומען פון אָנהייב, איז אָפּגעשוואַכט געוואָרן, זאָל דער לערער (אָדער עמעצער פון די מער באַגאַבטע תּלמידים) נאָך אַ מאָל איבערלייענען דעם קאַפּיטל. און ערשט אַצינד, ווען דער אינהאַלט איז אויסגעשעפּט, ווען אַלץ איז דאָ פאַר די קינדער קלאָר און פאַרשטאַנדיק, איז געקומען די צייט, אַז די קינדער זאָלן אַליין לייענען דעם טעקסט הויך, אויסדריקלעך, קלאָר און דייטלעך, מיט דער פאַסיקער אינטאָנאַציע, מיטן אונטערשטרייכלען די וויכטיקע ווערטער און מיט אַ מער וויניקער לויפיקן טעמפּ. נאָר איצט קאָן זיך באַקומען דאָס אמתע אויסדריקלעכע לייענען, וואָס דערנענטערט זיך צום קינסטלערישן לייענען.

* *
*

מיר האָבן געגעבן דאָ אַן אַלגעמיינע סכעמע פון אַ לעקציע לייענען מיט דערקלערונגען.

לאָמיר זיך נאָך אַ ביסל אָפּשטעלן אויף די מעטאָדן פון באַאַרבעטן דעם מאַטעריאַל.

פאַראַן לערער, וואָס טוען מיסברויכן מיט זייער אופן שטעלן פראַגן, זיי באַנוצן בעיקר פראַגן ריין מעכאַנישע, ווייל דאָס איז דער וועג פון לייכטסטן ווידערשטאַנד, דאָס זענען פראַגן, וואָס פאָדערן סיי מצד דעם לערער, סיי מצד דעם שילער די קלענסטע אָנשטרענגונג, און אַזעלכע מיני פראַגן זענען ס׳רוב אויך „אונטערזאָגנדיקע״. אַזאַ לערער פרעגט ווי אַן אויטאָמאַט (אָפט נאָך אַרייגקוקנדיק אין ביכל, ער זאָל חלילה נישט אַדורכלאָזן עפּעס אַ דעטאַל אין דער דערציילונג): ווי אַזוי האָט געהייסן דער העלד (דאָס

יינגעלע)? וווהין איז ער געגאַנגען? און וואָס האָט ער שפּעטער גע־טון? האָט ער באַקומען די שטראָף? אין וואָס איז באַשטאַנען די שטראָף? האָט ער פאַרדינט די שטראָף?

פאַרשטייט זיך, אַזעלכע מיני פראַגן ווירקן אויף די קינדער שעדלעך. זיי מאַטערן אויס די שילער, זיי צווינגען זיי אויפהערן אַליין דענקען, זיי טעמפּן אָפּ זייערע אויפריכטיקע איבערלעבונגען; די קינדער געוויינען זיך צו צו באַטראַכטן אַזאַ לעקציע ווי אַ מצוות־„לערנען", און דאָס עצם לערנען ווערט אַן יעדן קאָנטאַקט מיטן לעבן, עס איז עפּעס אַן אויפגעצוווּנגענע פליכט, עס איז ווי אין חדר: וידבר — גערעדט, ויאמר — געזאָגט.

אין דער אמתן אָבער דאַרף דער מאַטעריאַל אויסגעשעפּט ווערן דורך אַקטיווע, שעפערישע פראַגעס. בעסער — ווייניקער און מער אַלגעמיינע פראַגן, וואָס שטרעבן אַריינצודרינגען אין קינסטלערישן מהות פון ווערק. דאָס דאַרפן זיין פראַגן, וועלכע שטאַמען פון דעם לערערס קריטיש־עסטעטישער אָפּשאַצונג און פאַרטיפונג אין ווערק, פראַגן — פאַרשטייט זיך — פאַרמולירטע איינפאַך, פראַגן דערפירטע צו עלעמענטאַרע באַגריפן און דעפיני־ציעס, אַט ווי מיר האָבן דאָס געזען אויבן ביים אַנאַליז פון אַזעלכע מאָמענטן אין מענדעלעס דערציילונג, ווי קינד — דערוואַקסענער, ביי נאַכט — און די מיסטיק פון געבורט, די טיף עטישע באַציִונג צו אַ שטומער נשמה אאַ״וו. וועט דער לערער אַליין פאַר זיך נישט קלאָר מאַכן אַט די אַלע טיף באַהאַלטענע און קינסטלעריש באַ־רעכטיקטע מאָמענטן, וועט ער, נאַטירלעך, נישט האָבן אויף וואָס צו פאַרהאַלטן די אויפמערקזאַמקייט פון זיינע תּלמידים. דאַן וועלן די לעצטע קיין מאָל זיך נישט דערהייבן צו אַן עסטעטישער און אידייִשער באַהאַנדלונג פון אַ ווערק.

אין קעגנזאַץ צו די פריִער אָנגערופענע ריין מעכאַנישע פראַגן, ווילן מיר אָנצינד ברענגען אַנדערש פאַרמולירטע פראַגן, וועלכע טרעפן אין דעם פּינטל, צו וועלכן מיר שטרעבן. זאָלן בע־סער די פראַגן זיין ווייניקער אין צאָל, אָבער זאָלן זיי טראָגן אַ פאַראַלגעמיינערנדיקן כאַראַקטער. זאָלן דאָס זיין ג ר ו נ ט־

פּראַגן, קנופּפּראַגן. און זאָלן די פראַגן נישט גיין „פון די טיילן צום גאַנצן“, נאָר זיין צוגעפּאַסט גלייך צום סוף, דאָרט, וווּ עס געפינט זיך דער קולמינאַציע־פּונקט פון דער דער־ציילונג, דער צענטראַלער פּונקט, וואָס צוליב אים איז דאָס גאַנ־צע פאָריקע אייגנטלעך פאָרגעקומען.

דאָס וועלן, למשל, זיין אַזעלכע פראַגן: פאַר וואָס האָט דער מחבר אָנגערופן די דערציילונג מיט אַזאַ נאָמען? פאַר וואָס האָט ער דעם און דעם אויסגעקליבן אַלס הויפּטהעלד? האָט איר גע־הערט, געליינט אַ מאָל אַן ענלעכע דערציילונג? וואָסערע ערטער (שטעלן) זענען דאָ די שענסטע? וואָס פאַר אַ בילד וואָלסטו אויס־געמאָלן צו דער דערציילונג? ווער פון די באַשריבענע מענטשן געפעלט דיר צום בעסטן? איז עס אַ פריילעכע אָדער אַ טרויערי־קע געשיכטע? וואָלסטו געקענט צוטראַכטן אַן אַנדער סוף? אַנו, פּרווו.

וואָס נוגע שווערע ווערטער און אויסדרוקן, פאָדערן זיך אַזעלכע פראַגן: טראַכט צו אַליין אַ זאַץ מיט דעם זעלבן וואָרט! וואָס פאַר אַן אַנדער וואָרט קאָן מען צו דעם זעלבן באַגריף באַ־נוצן? טראַכט צו אַ זאַץ! געדענקט איר, ווו מיר האָבן שוין גע־טראָפן אַזאַ וואָרט, אויסדרוק?

מיט יעדן קלאַס ווערט, נאַטירלעך, דער אינהאַלט פון די פראַגן און דער אופן פון באַאַרבעטן דעם מאַטעריאַל — אַלץ מער פאַרטיפט, אַלץ מער רייכער. עס ווערט אַריינגעפירט דער באַגריף „העלד“, מע פאַראינטערעסירט די קינדער אַלץ מער מיטן אויטאָר און זיין פּערזענלעכקייט, זיין אויטאָ־ביאָגראַפיע און צייט, זיינע קינסטלערישע אייגנשאַפטן. עס קומען אַזעלכע פראַגן־אויפגאַבן: ווי וואָלסטו געהאַנדלט אין דעם פאַל? האָט דער שרייבער גוט געטון, וואָס ער האָט „אויסגעטראַכט“ אַזאַ סוף? לאָמיר צוגעבן אין דער מיט נאָך איין קאַפּיטל! האָסטו אַ מאָל ענלעכס איבערגעלעבט? לאָמיר אויפשטעלן די ביאָגראַפיע פונעם העלד — ביז דער געגעבענער געשעעניש, און נאָך איר, זיין סביבה און חברים!

שפּעטער קומט דער פּאַרגלייך־מעטאָד: די זעלבע טעמע האָבן מיר ביי אַ צווייטן שרייבער, ווער האָט דאָס שענער דערציילט? וועלכער העלד איז סימפּאַטישער? וועמען נאָך דער־מאָנט אונדז דער העלד? וואָס פאַר אַ געדיכט פּאַסט זיך צו דער דערציילונג, געשעעניש? פאַר וואָס האָט דער העלד אַזוי פאַר־ענדיקט, און יענער — אַנדערש? וויַיז אָן אַלע שטעלן אין ווערק, וועלכע האָבן אַ שייכות צו דער כאַראַקטעריסטיק פונעם העלד.

לאָמיר אינסצעניזירן דאָס ווערק! — דער לערער דאַרף גע־דענקען, אַז אָט ביי דער דאָזיקער פראַגע אינסצעניזאַציע־אַרבעט וועלן די קינדער אַרויספילן און „איבערדיכטן" פיל מאָמענטן, וואָס מיט אַבסטראַקטע ווערטער זענען זיי נישט געווען ביכולת זיי אויסצודריקן און פאָרמולירן; איצט אָבער ביי דער קינסטלע־רישער עבודה — וועלן זיי דאָס אינטויִטיוו איבערגעבן, פאַרפּיק־סירן אין פאַרשידענע ניואַנסן, וועלכע זענען גאָר אין טעקסט נישטאָ. זיי וועלן אַפילו אומבאַמערקט שאַפן נייע „טעקסטן". און פאַרשטייט זיך, מע דאַרף די קינדער נישט נאָר נישט שטערן, נאָר פאַרקערט, מוטיקן און אויפמונטערן צו אַזאַ מין פרייער שעפערי־שער אַרבעט.

* *

*

און צום שלוס — נאָך איין וויכטיקע מעטאָדישע אָנווייזונג:

אַ מעכטיק מיטל צום ליטעראַרישן דערציִען די קינדער, צום באַמירלעכן אַריינציִען זיי אין פראָצעס פון באַוווסטזיניקן און זעלבשטענדיקן לייענען, איז דאָס פרייע פאַרלייענען פון לערער. עס דאַרף זיין אַ וויכטיקער כלל ביים לערער: זיין קלאַס מוז האָבן רעגלמעסיקע פייערלעכע לייען־שעהן, וווּ ער — דער לערער — לייענט פאַר די קינדער עכט־קינסטלע־רישע און דערהויבענע ווערק. זאָל עס זיין 1־2 מאָל אין חודש, אָפּ־געריסן פון די לעקציעס פון ייִדיש גופא; זאָלן דאָס זיין ספּעציעלע שעהן, צוגעגעבענע צו די דאָזיקע לעקציעס, שעהן געגעבן נאָך מיטאָג, קלובצייט, — אָבער אַזעלכע שעהן דאַרפן זיין אַ נאַטיר־

לעכער באַשטאַנדטייל פֿונעם לימוד און דערציִונג. דאָס דאַרף זײַן— אַ פֿאָרלייענען פֿון לערער, אָן שום קאָמענטאַרן נישט פ אַ ר און נישט נ אָ ך דעם איבערגעלייענטן מאַטעריאַל; אַ פֿאָרלייענען, וואָס דאַרף אַפּעלירן אויסשליסלעך צום עסטעטישן געפֿיל און אינטויציע פֿון די קינדער, צו זייערע פֿאַרבאָרגנסטע נשמה־ווינקעלעך; אַ פֿאָרלייענען, ווו די קינדער זאָלן זיך דירעקט באַהעפֿטן מיטן גרויסן גייסט פֿונעם קינסטלער און דיכטער, ווו דער לעצטער זאָל צו זיי רעדן און באַווירקן — אָן קיינעמס פֿאַרמיטלונג, פֿון האַרץ צו האַרץ. אין אַזעלכע פֿרייע פֿאָרלייען־שעהן וועלן די קינדער באַנעמען פֿיל זאַכן און באַגריפֿן, וואָס אויף די שעהן פֿון „לייענען מיט דערקלערונגען’’ האָבן זיי קוים פֿאַרשטאַנען און זיך אָפּגעגעבן אַ חשבון וועגן זיי. דעם קינסטלערס ווערק זאָל דאָ פֿאָרגעשטעלט ווערן פֿאַר די קינדער — אַזוי ווי עס איז, אָן קיצורים און ענדערונגען, מיטן פּינקטלעכן ריטעם און אָטעם פֿונעם ווערק. זאָל דער לערער נישט מורא האָבן, טאָמער זענען דאָ פֿאַראַן שווערע ערטער און אויסדרוקן, — די קינדער וועלן די דאָזיקע שטעלן „נעמען’’ מיט זייער אינטויציע, מיטן געזונטן יוגנט־אינסטינקט, מיט זייער לעבנס־חוש.

פּרעכטיק, ממש געניאַל האָט אויסגעדריקט אָט די דאָזיקע כּוונה פֿון אַזעלכע פֿאָרלייען־שעהן פֿאַר די קינדער — דער שוין דערמאָנטער פּעדאַגאָג פ י ל י פ ו אַ ק ע ר נ אַ ג ע ל: „שיינקייט— דאָס איז דער סוד פֿון דער וועלט. זי איז אויך דער סוד פֿון אונטעריכט, — אַזוי זאָגט ער אין זײַן בוך „דער אונטעריכט אין דער מוטערשפּראַך’’. — און אויב מע האָט נאָך קיין מאָל נישט געקאָנט אויספֿירן, אַז זי (די שיינקייט) זאָל ווערן ביי יעדן אונטעריכט דער אַלף און תּיו, — טאָ זאָלן זיך לכל־הפּחות געפֿינען אייניקע שעה אַ וואָך, ביי וועלכע עס זאָל אָנערקענט ווערן איר הערשאַפֿט. אויך די דאָזיקע וויניקע שעהן וועלן ברענגען אַ שטילע ברכה אויפֿן געמיט פֿון די שילער, אַזוי אַז זיי וועלן באַלד אָנהייבן אַנדערש דענקען, טון, פֿאַרלאַנגען, ווי ביז אַהער’’. לערנען שווייגן! — פֿאָדערט וואַקערנאַגעל פֿון דער יוגנט. דורך שווייגן לערנט מען רעדן. „שווייגן — איז די געפֿאַסטקייט פֿון גייסט — צו פֿאַרנעמען

דאָס וואָרט, דאָס איז די פּאַרנונפט, די הייליקע שטילקייט, אין וועלכער עס איז נאָר מעגלעך צו באַאָבאַכטן און דערפּאַרן״...*).

די פרייע פּאַרלייען־שעהן — זאָלן עס זיין אָט די שיינע און אינטימע שעהן פון שווייגן און פון שיינקייט. דאָס שיינע, דערהויבענע, דאָס אייגענע און אייגנטימלעכע פאַר אונדזער שפּראַך און ליטעראַטור — וועלן דאָ קומען אויף אַ וווּנדערלעך־סודותדיקן אופן צום באַוווּסטזיין און באַנעמען פון די קינדער. צוזאַמען מיט די לעקציעס פון אַנאַליז און „לייענען מיט דער־קלערונגען״, צוזאַמען מיט דער גאַנצער צילבאַוווּסטער און מעטאָ־דיש אַדורכגעטראַכטער, אויף דער קינדער־פסיכאָלאָגיע באַגרינ־דעטער אַרבעט פונעם לערער — וועלן אָט די פרייע קינסטלערי־שע לייען־שעהן אויסבילדן אין גרויסע באַזע, אויף וועלכער עס וועלן דערגרייכט ווערן די גרויסע צילן, וועלכע עס שטעלט זיך דער לימוד פון מוטערשפּראַך און איר ליטעראַטור.

ב) די טעכניק פון לייענען

אויב מיר האָבן פריער פעסטגעשטעלט, אַז אָן דעם באַוווּסט־זיניקן אַנאַליז פונעם לייענען־שטאָף איז נישט מעגלעך טעכניש גוט דורכצופירן דאָס לייענען, קאָנען מיר איצט באַהויפּטן פאַרקערט: דאָס גוטע אויסדריקלעכע לייענען, מיט פאַסיקע פויזעס און אינ־טאָנאַציע העלפט מיט בעסער צו פאַרשטיין און דער עיקר איבער־לעבן, עמאָציאָנעל באַנעמען דעם אינהאַלט פונעם געלייענטן מאַ־טעריאַל. דאָס איז אַ צווייזייטיקער פּראָצעס, און דאָ, בעת מיר באַ־האַנדלען די טעכנישע זייט פון לייענען, מוז אונטערגע־שטרייכלט ווערן די גרויסע באַדייטונג פונעם קלאָרן, הויכן, אויסדריקלעכן לייענען. „דאָס אויסדריק־לעכע לייענען דראַמאַטיזירט די האַנדלונג, שטרייכלט אונטער די פיינקייט פון סטיל, רוקט אַרויס די ווערטער, וואָס אין זיי קאָנ־צענטרירט זיך דער געדאַנק אָדער עס גיסט זיך אַרויס דאָס געפיל.

---

*) ציטירט אין גרייערצס בוך, ז׳ 339.

אַזאַ לייענען איז גוט דערמיט, וואָס עס צווינגט טיפער אַריינדרינגען, — אויפן דרך פון אוממיטלבאַרער דערפאַרונג, אַזוי צו זאָגן, וועלכע איז אָפט אַ סך ווירקלעכער איידער לאַנגע פירושים, — אינעם זינען פון טעקסט, אין די כּוונות פונעם אויטאָר; דאָס שאַרפט אומגעהייער דעם מוח און פאַרפיינערט דעם געשמאַק; און גיכער פאַר אַלע לאַנגווייליקע מאָראַלע דרשות ווירקט עס אין זינען פון אַריינפּליסן גייסטיקע איידלקייט און פיינקייט״ (דעוואָ).

און דעריבער דאַרף דער לערער שוין פון די יִינגערע קלאַסן זיך ערנסט פאַרנעמען מיטן אויסלערנען די קינדער גוט און אויסדריקלעך לייענען. דער לערער מוז אָוועקלייגן אַ סך מי און צו דערשלאָגן זיך, אַז זיינע תּלמידים זאָלן באַזיצן אַ גוטע טעכניק פון לייענען. חוץ דער אָנגעוויזענער קאָלאָסאַלער דערציִונג־ווירקונג, וואָס עס פאַרמאָגט אַזאַ לייענען, דאַרף דער לערער געדענקען, אַז עס האָט אויך אַ גרויסע בילדונג־באַדייטונג. וואָס פריִער דער תּלמיד וועט באַקומען די פעִיקייט גוט און אויסדריקלעך צו לייענען, אַלץ פריִער וועט זיך פאַר אים עפענען די מעגלעכקייט זעלבשטענדיק צו לייענען אַ בוך, אַלץ פריִער וועט ער באַקומען דעם גאָלדענעם שליסל צו די אוצרות, וואָס עס האַלט אין זיך איין דאָס געדרוקטע וואָרט.

אָבער ראשית חכמה דאַרף דער לערער אַכטונג געבן אויף זיין אייגענעם לייענען. אַדאַנק דעם נידעריקן צושטאַנד פון אונדזער טעאַטראַלער קונסט, הערשן ביי אונדז אין פּרט פון קינסטלערישן לייענען שלעכטע געוווינהייטן. שאַרזש און אויסערע עפעקטן לאָזן זיך פילן ביי אונדזערע בעסטע „אינטימע פאָרלייענער״. און אויב מיר וועלן נאָך דערמאָנען די גאַנץ ברייט פאַרשפּרייטע איינרעדעניש, אַז אונדזער שפּראַך איז נישט מוזיקאַליש, האָט נישט דעם שיינעם קלאַנג, אאַ״וו, דאַן וועט אין גאַנצן קלאָר ווערן, וואָס פאַר אַ גרויסע אויפגאַבן עס שטייען דאָ פאַר דעם לערער פון אונדזער פאָלקשול.

ביי אונדז איז נישטאָ קיין איין לערנבוך, וואָס זאָל באַהאַנדלען די מעטאָדן פון קינסטלערישן אויסדריקלעכן לייענען און דעקלאַמאַציע. אַפילו די עטלעכע יידישע „דעקלאַמאַטאָרס״, וואָס

מיר פֿאַרמאָגן, האָבן כּלל נישט אין זינען די פֿאָדערונגען פֿון **אויסדריקלעכער אַרטיקולאַציע**, די פּראָבלעמען פֿון פֿאַרשידנפֿאַרביקער טאָנאַליטעט — און זענען צופֿרידנגעשטעלט לויט אויסערלעכע, ריין ליטעראַרישע אָדער אידייִש־פּובליציסטי־שע סימנים. דעריבער וועט דער לערער פֿון ייִדיש מוזן אָנקומען צו די אַלגעמיינע ווערק אויף אַנדערע שפּראַכן, וועלכע באַהאַנדלען די דאָזיקע פֿראַגן. און לויט די דאָזיקע אָנווייזונגען וועט ער מוזן מאַכן אַליין פֿאַר זיך די נייטיקע אויספֿירונגען בנוגע ייִדיש. מיר פֿון אונדזער זייט וועלן דאָ פּרוּוון אַרויסהעלפֿן אונדזער לערער מיט אייניקע עיקרדיקע באַמערקונגען.

פֿריִער פֿאַר אַלץ — אַ פּאָר אַלגעמיינע מאָמענטן. דער זשעסט און די תּנועה שפּילט ביי אונדז בכלל אַ סך אַ גרעסערע ראָל איי־דער די **ביי‏גע‏וו‏דיקייט** פֿון **דער שטים**. די ייִדי־שע קולות זענען אין אַלגעמיין עפּעס ווי דערשלאָגענע, דערשטיק־טע, ווייסן נישט פֿון קיין רחבֿות און פֿעסטקייט. ביי אונדז איז פֿאַר־שפּרייט אָדער דאָס היסטערישע שרייען, אָדער אַ מין שטילער שעפּטשען, וואָס זעט אויס אַזוי קנעכטיש־ענווּתדיק. קיין מיטן וועג ווייסן מיר נישט. דער לערער דאַרף דעריבער אויסאַרבעטן ביי די תּלמידים פֿון אונדזער פֿאָלקשול די ביי‏געוודיקייט, עלאַסטיש־קייט פֿון דער שטים, וועלכע ווייסט פֿון אויפֿהייבן און אַראָפּלאָזן זיך און באַפֿאַרבן דאָס לייענען מיט אַזאַ **אינטאָנאַציע**, וואָס פּאַסט פֿאַר די שורות פֿון טעקסט.

ווייטער. עס דאַרף אויסגעוואָרצלט ווערן דאָס „זופֿן הייסע לאָקשן״, — ווי מאָטל פּייסי דעם חזנס רופֿט עס אָן, — וואָס איז אַזוי פֿאַרשפּרייט ביי אונדז און וואָס איז טיילווייז אַ ירושה פֿונעם „עברי זאָגן״. דאָס דאָזיקע כאַפּעניש און יאָגעניש, וועלכעס גיט שטאָף פֿאַר צענטליקער אַנעקדאָטן, איז די גרעסטע שטרויכלונג אין קינסטלערישן אויסדריקלעכן לייענען. דאָס לעצטע פֿאָדערט, פֿאַרקערט, אַז די טראַפֿן זאָלן אַרויסגעזאָגט ווערן פֿולקאָם קלאָר און הויך, געניי און דייטלעך, יעדעס וואָרט צעגלידערט אויף זיי־נע טראַפֿן, מיט אַ רויִקן, פּאַמעלעכן טעמפּאָ.

דער לערער דאַרף זיך יעדעס מאָל קלאָר מאַכן, אין וועלכן

טאָן און מיט וואָס פֿאַר אַ טעמפּאָ עס דאַרף געלייענט ווערן אָט דאָס געגעבענע געדיכט אָדער פּראָזע־פֿראַגמענט, וועלכע ער האָט די אויפֿגאַבע צו באַאַרבעטן מיטן קלאַס. אַוודאי וועט דאָס דעם מוזיקאַליש געשולטן לערער זיין לייכטער, ער וועט איבערדיכטן דעם לייענטעקסט אויף מוזיקבילדער. אָבער אויך דער געוויינלעכער לערער קען זיך גוט קלאָר מאַכן און איינהאַלטן די אַנטשפּרעכנדיקע שטימונג פֿאַרן געגעבענעם טעקסט. זאָל ער זיך אַריינטראַכטן אינעם טעקסט און זיך אַליין ענטפֿערן: פֿאָדערט זיך דאָ אַ טאָן אַ פֿייערלעכער, מאַיעסטעטישער אָדער פֿאַרקערט, אַ געדעמפּטער, לעבלעכער; איז דאָ פֿאַסיק אַ טאָן פֿון ווויליונגערישקייט, שפּילעדישקייט, הומאָר, אָדער פֿאַרקערט, מינאָר, ערנסט, איינגעהאַלטן; דאַרף מען דעם טעקסט לייענען אין גרויסע אָטעמצוגן. וואָס ווייטער אַלץ פֿייערדיקער, שטאַרקער, האַסטיקער, אָדער פֿאַרקערט, שטיל, אינערלעך־טרוימעריש, שטימונגפֿול; פֿאָדערט זיך דאָ אַ געהיימנישפֿולער, מעשה־אַרטיקער, לופֿטיקער, שוועבנדיקער נוסח, אָדער פֿאַרקערט, ערנסט געהאַלטן, מיט ווייכן דעריבערונג־טאָן. און אַזוי כּסדר. וואָס טיפֿער און ערנסטער דער לערער וועט דעם טעקסט באַאַרבעטן פֿאַר זיך, אַלץ מער וועט זיך זיין איינשטעלונג איבערגעבן די קינדער, און זיי וועלן אַריינדרינגען אינעם זין פֿון דעם לערערס פֿאָדערונגען, אַלץ קינסטלערישער וועט ווערן זייער לייענען אין דער הייך.

און איצט — לאָמיר דאָ פֿעסטשטעלן די פּראַקטישע הויפּט־כּללים און מעטאָדן פֿון איבן די שילער אין אויסדריקלעכן לייענען:

א) וואָס וויכטיקער דאָס וואָרט איז לויט זיין באַטייט און זין, אַלץ אויסדריקלעכער דאַרף מען אים באַטאָנען, ד״ה אויסטיילן שטאַרקער, העלער מיט דער שטים.

ב) פֿאַר דער זינפֿולער און קינסטלערישער פֿראַזירונג פֿונעם טעקסט — האָבן אַ גרויסן באַטייט די פּ ו י ז ע ס ביים לייענען. מיר אונטערשיידן דרייערליי פּויזעס: גראַמאַטישע, לאָגישע און פּסיכאָלאָגישע. די ערשטע פֿאַלן צונויף מיט די אָפּשטעל־צייכנס אין זאַץ; די צווייטע פֿאַלן אָפֿט נישט צונויף מיט דער פּונקטאַציע; די דריטע ווערן דורכן פֿאַרלייענער געמאַכט פֿ אַ ר אַזעלכע ווערטער

אָדער זאַצו, אויף וועלכע ער וויל ציִען באַזונדערע אויפמערקזאַמ־קייט, וועלכע ער וויל צוגעבן באַזונדערע קראַפט און שטימונג.

ג) די רעדפאָרמען דאַרפן צוגעפּאַסט ווערן צום סטיל פון די פאַרשידענע ליטעראַרישע זשאַנערן: אַ פאַבעל לייענט זיך אַנדערש ווי אַ באַלאַדע; אַ באַלאַדע — אַנדערש ווי אַ סאַטירע, אאַ״וו.

ד) מע דאַרף צופּאַסן די באַפאַרבונג פון דער שטימע, דעם טאָן פונעם רעדן, צום אַלגעמיינעם זין פונעם געלייענטן: אין איין פאַל פאָדערט זיך אַ דערציילערישע אינטאָנאַציע, אין אַ צווייטן — אַ צעשמעטערנדיקע איראָניע; אין אַ דריטן — אַ לייכטער געלעכ־טער, אַ שפּאַס; אין אַ פערטן — צאָרן, אויפרעגונג אאַ״וו. דער טאָן דאַרף אַנטשפּרעכן דעם כאַראַקטער פון דער פּערזאָן, וועלכע רעדט די געגעבענע ווערטער, און ווען מ׳האָט צו טון מיט אַ דיאַלאָג — דאַרף מען אַוודאי זיין פאָרזיכטיק און אָפּגעהיט אין דעם פּרט.

ה) מע דאַרף די שילער דערקלערן דעם באַטייט פון די א״ג „איראָנישע געגנדזנפיסלעך״, פון די קורסיוון אין בוך — אָט די אונטערגעשטראָכענע „לאָגישע צענטערן״.

ו) זייער גוט איז אַזאַ מעטאָד: נאָך דעם ווי דאָס געגעבענע געדיכט אָדער פּראָזעטעקסט איז ווי געהעריק אַדורכגעאַרבעט גע־וואָרן, פאַרגיט מען די שילער, ז י זאָלן ביי זיך אין בוך אָדער אין העפט פאַרנאָטירן דורך אָפּגערעדטע צייכנס אָדער ווערטער, ווי אַזוי דאַרף געלייענט ווערן דער געגעבענער זאַץ אָדער שורה. „זייער שטאַרק״, „שטאַרק״, „נאָרמאַל״, „שוואַך״, „זייער שוואַך״ (שעפּטשענדיק) — דאָס קען זיין איין מין באַצייכענונג:

מיר האָבן דאָ באַצייכנט די הויכקייט פון דער שטים, מיט וועלכער מע דאַרף לייענען. מע קען נאָך אַנדערש — פאַרצייכענען די שנעלקייט פון די רייד, דעם טעמפּאָ פון דער שפּראַך: „גאָר פּאַ־מעלעך״ (55־60 ווערטער אין אַ מינוט), „פּאַמעלעך״, „נאָרמאַל״ (75־85 ווערטער אַ מינוט), „שנעל״, „זייער שנעל״ (110 און מער). מע קען אויך פאַרצייכענען די טאָן־באַפאַרבונג: פרייליך, טרויעריק, רויִק, מיט פאַרוווּנדערונג, מיט צאָרן אאַ״וו.

זייער ניצלעך קענען זיין פאַר די קינדער די אַ״ג „נאָטן פון אויסדריקלעכן לייענען״. די פויזעס ווערן אין טעקסט פאַרצייכנט

מיט ווערטיקאַלע ליניעס: איין ליניע פאַר אַ קורצער פויזע, צוויי — פאַר אַ לאַנגער. די באַטאָנונגען ווערן באַצייכנט מיט האָריזאָנטאַלע ליניעס: איין מאָל ווערט אונטערגעשטראָכן דאָס וואָרט מיט שוואַכער באַטאָנונג, צוויי מאָל — מיט אַ שטאַרקער. מ׳קאָן אויך איינפירן נאָך אַנדערע צייכנס, די פּסדורדיקע „העכערונג״ פון דער שטימע (גראַדאַציע) באַצייכנט מען מיט אַ זיגזאַג־ליניע, די צונויפגיסונג פון צוויי טעקסטפּערזן ווערט באַצייכנט מיט אַ פּלוס. אָט ווי ס׳וועט אויסזען אַ טעקסט מיט אַזעלכע נאָטן:

יהואש

„ש כ ר ר״

(פראַגמענט)

דאָך האַסטיק | ברעכט אויס | אַ בהלה | —
שוין פּייפט עס | און ברומט עס | און בילט. ||
די לופט | ווערט געפּילט |
מיט פּלאָנטערס | און ווייסע געמישן, |
ביז צווישן |
דער ערד און דעם הימל |
זיךווירבלט | און וויכערט | אַ ווילדעס געווימל, |
און ס׳וואָיעט | די וויסטע ממשלה |
פון שדים און גייסטער —
דער שטורעם איז מייסטער... ||
ער רייסט זיינע קייטן | אַראָפּ פונעם האַלדז, |
און גייט מיטן שניי | אויף דער פרעירי אַ וואַלץ |
און אַלץ |
קערט איבער |
דער איילגדער גבור... ||
דאָ בעזעמט ער גריבער, |
דאָ בויט ער פּאַלאַצן | און טורעמס, |
אין האַסטיק־פאַנטאַסטישע פורעמס |
און מויערט גיגאַנטישע שטיבער... |

און באַלד | אין אַ וואַנזין געשלידער |
זיך קרייזט ער | און דרייט זיך | און פלעכט זיך, |
און יאָמערט | און סוויסטשעט | און צויבערט, |
און שופלט | און שאַרט | און צעשויבערט, |
ביז | איטלעכער בנין | צעברעכט זיך, |
און פאַלט | אין אַ הויפן אַנידער, |
צי ווערט | אין די וואָלקנס געהויבן, |
אין פוכיקע שטיקלעך און שטויבן... ||
און שוין איז | דער ווירבל צעפלויגן... ||

אַזאַ מין אַרבעט מיט די שילער איבער די „נאָטן” פון טעקסט מאַכט פאַר זיי קאָנקרעט און אָנשוילעך דעם ענין אויסדריקלעכער לייענען, און גיט דעם צו קלאָרן זינען און צילבאַוווסטקייט.

* *

*

אין אונדזער פאָלקשול שפּילט אַ גרויסע ראָל די פראַגע וועגן דער ר י כ ט י ק י י ט פונעם לייענען. וואָס הייסט ביי אונדז ריכטיק לייענען? געוויינלעך איז אָנגענומען, אַז ריכטיק איז נאָר דאָס לייענען, וואָס אַנטשפּרעכט דער ליטעראַרישער אויסשפּראַך (ביי די רוסן—די מאָסקווער אויסשפּראַך, ביי די פראַנצויזן—די פּאַריזער). ביי אונדז ווערט גערעכנט פאַר דער ליטעראַרישער — די ליטווישע אויסשפּראַך. סיי די וואָלינער, סיי די פּוילישע אויסשפּראַך שיידט זיך ביי אונדז שטאַרק אונטער פון דער ליטווישער, לויט וועלכער עס פירט זיך ביי אונדז די אָרטאָגראַפיע פון יידיש. ווי זשע זאָל מען לערנען לייענען יידיש די וואָלינער און פּוילישע קינדער? בייטן זיי אויסרעדן די ווערטער אויף ליטוויש, קעמפן מיטן אָרטיקן אַקצענט?

אייניקע לערער טוען טאַקע אַזוי. ווער באַוווסטזיניק און ווער פּשוט דערפאַר, ווייל ער איז אַליין אַ ליטוואַק און ווייל אַזוי איז גרינגער. מיר האַלטן, אַז דאָס איז פון אַלע שטאַנדפּונקטן זייער שעדלעך. אַדאַנק אַזעלכע התנהגות באַקומט זיך אַ לייענען פון די

קינדער מיט אַ קינסטלעכן, פרעמדן אַרט אַרויסרעדן די ווערטער. דאָס גאַנצע קינדערישע לייענען ווערט פאַרבלאָז און פאַדערט בײַ זיי חוץ דעם אומזיסטע, אין גאַנצן אומניצלעכע אָנשטרענגונגען פון זייער אויפמערקזאַמקייט און ווילן, בײַ אַזאַ לייענען מיט אַ פרעמדן אַקצענט פעלט בײַ די קינדער אין גאַנצן יעטוועדער פּאַטאָס און אויפריכטיקע התפעלות. עס קאָנען זיך דאָ נישט אַנטפּלעקן די רייכע אינדיווידועלע שאַטירונגען פון באַזונדערע קינדער־פאַרלייענער. צווישן דעם ליטעראַרישן מאַטעריאַל און די פּערסאָנאַזשן, וואָס זענען דאָרט פאָרגעשטעלט, פון איין זייט, און די יונגע שילער־פּאַרלייענער פון דער צווייטער זייט שטעלט זיך אַוועק אַ קינסטלעכע מחיצה, וואָס שטערט דער גײַסטיקער דערנענטערונג צווישן זיי.

און גערעכט זענען דעריבער יענע, וואָס קלאָגן זיך אויף דער טרויעריקער דערשײַנונג, וואָס אין דאָס רוב יידישע שולן פון פּוילן מאַכן די לערער כמעט ווי פרעמד פאַר די קינדער זייער אייגענע מוטערשפּראַך — און נאָר אַדאַנק דעם, וואָס זיי ווילן אײַנגעוווינען די תלמידים לייענען „ליטעראַריש“ — לייענען אויף אַזאַ אומגעלומפּערטער שפּראַך, אויף וועלכער קיינער רעדט דאָ נישט. אַזאַ דערשײַנונג טאָר נישט האָבן קיין פּלאַץ אין אונדזער שול. די שפּראַך פון בוך טאָר נישט אָפּגעטיילט ווערן אויף קיין איין מאָמענט פון דער לעבעדיקער שפּראַך, וואָס קלינגט אין די קינדערישע מײַלער. עס טאָר נישט געדולדעט ווערן אַזאַ לאַגע, אַז אין קלאַס רעדן די קינדער אויס די ווערטער אויף איין אופן, און ווען זיי גייען נאָר אַרויס פון שול, אין סביבה פון זייערע חברים און בײַ זיך אין דער היים, רעדן זיי שוין מיט גאָר אַן אַנדערן, נאַטירלעכן און אָרטיק באַפאַרבטן אַקצענט. אַזאַ טאָפּלטקייט איז צום שאָדן סײַ פון דער שול, סײַ פון אונדזער גאַנצן קולטור־מצב.

די דאָזיקע מחלה, — די כלומרשטע ליטעראַרישקייט, סײַ בנוגע צו דער אויסשפּראַך און סײַ בנוגע צום סטיל, — איז בכלל אַן אייגנשאַפטלעכע דערשײַנונג פון אונדזער אַזוי גערופענער געבילדעטער געזעלשאַפט. דער דערמאָנטער הילדעבראַנד האָט זיך שוין אין זײַן צײַט געקלאָגט אויף זײַנע לאַנדסלײַט, וואָס פאַר

זיי עקזיסטירט נישט די מוטערשפראך אין דער לעבעדיקער פארעם, ווי זי קלינגטביים פאלק און זיינע קינדער, נאר אין דער טויטער פארעם פון „שווארץ אויף ווייס". „די שווארצע סימנימלעך אויפן פאפיר, — שרייבט ער*), — בילדן אין אונדזער צייט די וויכטיק־סטע זייט פון ווארט, דער סימן איז געווארן פאר אונדז דער וועזן אליין, די שאל גילט אלס דער קערן. אינעם אויג לעבט פאר אונדז דאס ווארט, אבער נישט אינעם אויער... ווער עס איז גוט געשולט און שטעלט זיך פאר דאס ווארט, פאר דעם טרעט עס אויף אין שווארצע בוכשטאבן — פארן אויג פון דער אינעווייניקסטער פאר־שטעלונג, און נישט אלס קלאנג אין אויער, וואס דאס איז אייגנטליך נאטירלעך; און אפילו ווען איינער רעדט שוין אויס דאס ווארט, געדענקט ער נישט דערביי וועגן קלאנג, וואס ער אליין גיט אים צו (גענויער: ער הערט זיך נישט איין אינעם קלאנג פון זיין אייגן מויל), נייערט ער געדענקט אין די שווארצע סימנים, אין וועלכע די אנדערע דארפן עס אויפפאסן. און דאס שטאמט נאר פון דער שול... די פעיקייט צו הערן האבן מיר כמעט אין גאנצן אנגעווירן, ווי באלד עס האנדלט זיך וועגן אונ־דזער אייגענער שפראך... די ליטעראַרישע שפראך דארף מען נע־מען אלס א לעבעדיקע שפראך, אזוי ווי עס זעט אויס דער פאלק־לשון, מיט וועלכן זי דארף זיך צונויפגיסן... די לעבעדיקע ליטע־ראַרישע שפראך דארף פון גאר'ן אנהייב ביזן סוף זיין פאר די שי־לער נאר א לעבעדיקער טרעגער פון פרישן אינהאלט פון זייער אייגענעם לעבן."

אמת, אויסלערנען די קינדער לייענען, ווען זיי בלייבן פריי ביי זייער אקצענט, איז א סך שווערער, ווי בעת מ'נייט זיי אנ־נעמען די ליטווישע אויסשפראך. אין ערשטן פאל וועט דער לע־רער מוזן אנווענדן מער ענערגיע און קליגן זיך צופאסן צום אר־טיקן אקצענט, ער וועט מוזן צוטראכטן ספעציעלע געניג און מע־טאדן. צי קאן מען אבער, כדי אויסצומיידן די אלע שוועריקייטן, ברענגען פאר א קרבן די אקארשט דערמאנטע שעצבארע — סיי

*) דאס ציטירטע בוך, ז' 37 א"וו.

אין פעדאַגאָגישן, סיי אין נאַציאָנאַלן זין — קוואַליטעט־מאָמענטן פון פרייען לייענען מיטן אָרטיקן אַקצענט? בשום אופן נישט!

אַגב, יעדער דערפאַרענער און באַאָבאַכטנדיקער לערער וועט געוויס מודה זיין, אַז אַפילו דאָרט, ווו מ'האָט געלערנט די קינדער לייענען לויט דער ליטווישער אויסשפּראַך, איז אין די עלטערע קלאַסן, ווו זיי באַהערשן שוין פולקאָם דעם מעכאַניזם פון לייענען, עמאַנסיפּירן זיך די קינדער אַליין פון זיך — אויפן נאַטירלעכן אופן — פון דער „צוגעקלעפּטער" אויסשפּראַך־פאָרעם און גייען איבער אויפן אָרטיקן אַקצענט. אויף אַזאַ אופן איז די דאָזיקע רגילות פון אייניקע פּעדאַגאָגן נישט גאָר נייטיק, נאָר אויך אומניצלעך, רעזולטאַטלאָז. אָבער דער שאָדן, וועלכן זי ברענגט דעם קינסטלערישן אויסדריקלעכן לייענען ביי די תלמידים, בלייבט שוין „אַ בכיה לדורות". טאָ זאָל דער לערער בעסער גובר זיין זיינע אייגענע רגילותן, זאָל ער — אויב ער קאָן אַליין נישט אַריבערגיין אויפן אָרטיקן אַקצענט, — לכל הפּחות לאָזן די קינדער פריי לייענען אַזוי ווי זיי רעדן.

די טעכניק פון לייענען באַגרענעצט זיך אָבער נישט נאָר מיט אויסדריקלעכקייט, קלאָרקייט און ריכטיקייט, זי פאָדערט אויך אַ פעיִקייט צום לויפיקן לייענען, מיט אַ מער גיכערן טעמפּאָ, אויב דער אינהאַלט פון טעקסט דערלויבט עס. און דער לערער דאַרף אויך אין דעם פּרט דורכמאַכן אָפטע איבונגען מיט זיינע תלמידים. דער מין לייענען דאַרף געפירט ווערן דער עיקר אויף שוין דורכגעשטודירטן און פולקאָם באַנומענעם מאַטעריאַל. דער לערער קאָן אויסנוצן אַזעלכע איבונגען אין די מאָמענטן, ווען עס פילט זיך ביי די קינדער אַן איינגעמאַטערטקייט — צום סוף פון לערן־שעה, למשל*).

וואָס איז שייך צום לייענען געדיכטן און לידער, קאָן דער לערער פּראַקטיקירן כאָר־לייענען, „קאָלעקטיווע" לייענונגען. ביי אַ פעיִקער און דערפאַרענער אָנפירונג מצד דעם לערער קאָן אַזאַ לייענען אין כאָר, מיטן גאַנצן אָדער מיט אַ טייל פון קלאַס,

*) זע ווייטער זז' 71—72.

ברענגען אַ גרויסע פּעולה פאַר די וויניקער באַגאַבטע קינדער. דאָס דערהייבט דעם גייסט פון די קינדער און באַשאַפט ביי זיי אַ באַזונדער שטימונג, אָבער אויך דאָ דאַרף דער לערער אַרויסווייזן אַ סך טאַקט און אויסגעהאַלטנקייט, שאַפן אַן אַטמאָספער פון ערנסטקייט און איינשטימיקייט. דער לערער דאַרף זיך אויך גוט באַטראַכטן, צי פּאַסט דאָס געגעבענע ווערק פאַרן קאָלעקטיוון לייענען, און אויך וואָס פאַר אַ טאָן און ריטעם מ׳דאַרף דעם לייענען צוגעבן.

דאָ, ווי אומעטום, דאַרף דער לערער זיך גוט צוגרייטן צו דער פאַרשטייענדיקער אַרבעט. דאַרף אַלץ דורכטראַכטן, איינלעבן זיך אין דער שטימונג פון ווערק, דאַרף אַ סך פּאַרויסזען און אַרויסטרעטן „באַוואָפנט" און מוטיק, זיכער אין דער גייטיקייט און ניצלעכקייט פון דעם, וואָס ער נעמט פאַר אין קלאַס. נאָר זיין זיכערקייט און זיין באַגייסטערונג קאָן אַרויסרופן אויך ביים קלאַס די גייטיקע שטימונג און באַשאַפן די אַטמאָספערע פון אַרבעט און ליבע צום לימוד.

ג) דאָס „הויכע" און דאָס שטילע לייענען

ביידע מינים לייענען האָבן אַ גרויסן קולטורעלן ווערט און ביידע דאַרפן געפלעגט ווערן אין אַ גלייכער מאָס דורך דער שול. דאָס הויכע לייענען איז דאָך טאַקע דער דירעקטער אויסדרוק פון דער סאָציאַלער ראָל פון דער שפּראַך אינעם לעבן פון דער מענטשלעכער געזעלשאַפט. קענען לייענען אין דער הייך גוט און שיין אַזוי, אַז עס זאָל מאַכן אַן איינדרוק אויף די צוהערער; קענען שאַפן דורכן לייענען אַ געהעריקע שטימונג ביי דער אוידיטאָריע, — דאָס איז דאָך אַ מעכטיק געווער פון קולטור־דערציִונג, פון עסטעטישער באַווירקונג. און ווען מיר רעדן וועגן די קינדער פון אונדזער שול, דאַרף מען דאָך אַוודאי געדענקען, וואָס פאַר אַ פּרעכטיקע פאַרשפּרייטער פון יידישער קונסט און ליטעראַטור, פון באַוווּסטזיניקייט און קולטור עס קאָן ווערן אָט דאָס קליינוואַרג אין די אָרעמע יידישע הייזער, אין די רייען פון די פאַרחושכטע אַרבעט־

מענטשן, — ווען עס איז באַוואָפנט מיט דער קונסט פון גוט און שיין לייענען אין דער הייך.

די פאַלקשול האָט טאַקע בעיקר צו טון מיטן אַ״ג ה ו י כ ן לייענען פון די קינדער. מיר האָבן שוין אויבן פאָרמולירט די אויפגאַבן און די מעטאָדן פונעם לערנען די קינדער לייענען אין דער הייך, מיר האָבן שוין אָנגעצייכנט די אייגנשאַפטן און קוואַליטעט, וועלכע פאָדערן זיך פון די שילערס לייענען. די דאָזיקע מעלות קען דער לערער דערגרייכן נישט אַזוי פיל דורך מעכאַנישע איבונגען אינעם לייענען, ווי דורך הייבן דעם אַלגעמיינעם קולטורעלן ניוואָ פון די שילער און אויך דורך הייבן זייער באַוווסטזיניקע באַציִונג צו די פאָדערונגען פונעם לייענען אין דער הייך. די אויפגאַבע פונעם לערער איז דאָ בעיקר אַ פירנדיקע, דערציִערישע, אָבער בשום אופן נישט קיין קנעלערישע.

די בעסטע רעזולטאַטן וועלן זיך באַקומען דאַן, ווען דער לערער וועט סיסטעמאַטיש און אויפמערקזאַם באַאָבאַכטן די פעִיקייטן און פעולות פון יעדן שילער באַזונדער אינעם געביט פון לייענען אין דער הייך. זאָל דער לערער איינפירן ד י ס ק אָ נ ט ־ ק אַ ר ט ל ע ך פאַר יעדן שילער, און אויף די דאָזיקע קאַרטלעך יעדעס מאָל פאַרצייכענען די גרייזן פון די קינדער און די שוואַכע פונקטן פון זייער לייענען אין דער הייך: דורכגעלאָזענע קלאַנגען, אַריינגעשטעלטע, צעקאַליעטשעטע קלאַנגען, איבערחזרונגען, איבערשטעלונגען, איבערגעדרייטע באַטאָנונג, נישט־אָפּגעהיטע פויזעס, מאָנאָטאָנישקייט אין לייענען, פעלערן ביי די אָפּשטעלן, פעלערן ביים שטעלן די לאָגישע באַטאָנונגען, נישט ריכטיקע אינטאָנאַציעס, פּאַמעלעכדיקייט ביים לייענען. אויף די אַלע פעלערן און גרייזן דאַרף דער לערער מיט געדולד ציִען די כסדרדיקע אויפמערקזאַמקייט פון די שילער, רופן זיי צו זעלבסטקאָנטראָל. וואָס מער עס וועט וואַקסן די אַנטוויקלונג פון די שילער, אַלץ מער וועלן פאַרשווינדן זייערע פעלערן ביים לייענען אין דער הייך.

און געדענקען זאָל נאָך איין זאַך דער לערער ביי דער אַרבעט איבערן לייענען אין דער הייך: דאָס דאָזיקע לייענען האָט דאָך אַ קאָלאָסאַלע באַדייטונג פאַרן אויסאַרבעטן אַ ריכטיקן אַקצענט ביי

די שילער, ווי אויך צום איינפלאַנצן אין זיי דאָס געפיל פאַרן ריטעם און מוזיקאַלישקייט פון וואָרט. דאָס אַלץ קען דאָך שוין יעדנפאַלס אַבסאָלוט נישט דערגרייכט ווערן דורכן שטומען לייענען.

און איצט לאָמיר זיך טאַקע פאַרנעמען מיטן לעצטן.

אינעם טאָג־טעגלעכן לעבן פונעם אינטעליגענטערן מענטשן שפּילט, נאַטירלעך, די גרעסטע ראָלע דאָס שטומע לייענען, און צו אָט דער פונקציע איז די שול מחויב צוגרייטן ווי געהעריק אירע שילער. דאָס שטומע לייענען טראָגט דאָך אין זיך אַ געוואַלדיקע גייסטיקע עקאָנאָמיע, לגבי דעם הויכן לייענען איז עס אַ סך שנעלער (פון 25% ביז 175%). דאָס שטומע לייענען איז פאַרבונדן מיט אַ קלענערער פיזישער אָנשטרענגונג און דערביי גיט עס אַ מעגלעכקייט בעסער זיך צו קאָנצענטרירן אויפן געלייענטן מאַטעריאַל. און דעריבער דאַרף אויך דאָס שטומע לייענען קולטי־ווירט ווערן אין שול צו גלייך מיטן לייענען אין דער הייך. אין דער ענגלישער שול ווערט דאָס שטומע לייענען איינגעפירט שוין פון צווייטן לערניאָר אָן. אויך מיר אין אונדזער שול דאַרפן אַלץ טון, כדי צו הייבן די קוואַליטעט פונעם שטומען לייענען פאַר זיך ביי אונדזערע שילער.

פאַרשטייט זיך, ביים שטומען לייענען פאַלן אָפּ די פאָדערונ־גען פון אויסדריקלעכקייט, ריכטיקייט אאַ״וו, וועלכע מיר שטעלן צום הויכן לייענען. איין פאָדערונג איז אָבער פאַראַן, וועלכע איז געמיינזאַם פאַרביידע מינים לייענען: דאָס איז די געלויפי־קייט, שנעלקייט פונעם לייענען. ווי שוין געזאָגט, איז די שנעלקייט ביים שטומען לייענען פיל גרעסער ווי ביים הויכן לייע־נען. אָבער אין ביידע פאַלן איז זער פיל אָפּהענגיק פון דער טרע־נירונג־אַרבעט. דער רוסישער געלערנטער פּאַפּאָוו האַלט, אַז אַלס דורכשניטלעכע נאָרמע פון גוטן, פּראָדוקטיוון לייענען ביי אַ נישט שווערן טעקסט פאַר דער געגעבענער פּעריאָד, קען מען רעכענען 1000 צייכנס אַ מינוט. פאַרשטייט זיך, ביים לייענען פון די שולקינדער שפּילט אַ גרויסע ראָל, וואָס פאַר אַ מאַטעריאַל זיי לייענען און אין וועלכן קלאַס די קינדער געפינען זיך.

איינִיקע רוסישע אויספאָרשונגען אויף דעם געביט (1932 יאָר) האָבן געגעבן אַזעלכע רעזולטאַטן ביים לייענען אין דער הייך:

דורכשניטלעכע צאָל צייכנס אין א מינוט ביים לייענען: לערן־וויסנ־שאַפטל׳ מאַטעריאַל	דורכשניטלעכע צאָל צייכנס אין א מינוט ביים לייענען: קינסטלערישע פּראָזע	דורכשניטלעכע צאָל צייכנס אין א מינוט ביים לייענען: געדיכטן	וויפל שילער אויסגעפאָרשט	וויפל קלאַסן	וועלכע קלאַסן
430	400	431	400	40	IV
432	450	432	400	40	V
510	560	475	200	20	IV
584	614	484	100	10	VII

אין אַן אַנדער פאַל זענען פעסטגעשטעלט געוואָרן די טעמפּן פון לייענען, ד״ה די צאָל אותיות אין אַ מינוט, לויטן מאַסשטאַב פון די אַלגעמיינע פּעולות פון די שילער. און עס האָבן זיך דאָ באַקומען אַזעלכע רעזולטאַטן*):

די שטופע פון אַלגעמיינע פּעולות	די קלאַסן: II	די קלאַסן: IV	די קלאַסן: V	די קלאַסן: VII
שטאַרקע שטופע	403	540	551	693
מיטעלע שטופע	242	422	441	592
שוואַכע שטופע	133	299	331	396

*) פּראָפ׳ באַרכין און פּראָפ׳ איסטרינא — מעטאָדיק פון רוסישער שפּראַך אין מיטלשול, ז׳ 120, מאָסקווע 1935.

אָבער, ווי געזאָגט, מ׳דאַרף זיך נישט פאַרלאָזן בלויז אויפן ווזקס פון די קינדערס אַנטוויקלונג, מ׳דאַרף עפּעס טון אין דער זאַך גופא, מ׳דאַרף טרענירן די שילער אין שנעלקייט פון לייענען. אַט זענען טאַקע עטלעכע מעטאָדן פון אַזאַ מין אַ אַרבעט:

1) די שילער עפענען דאָס ביכל אויף אַ באַשטימט זייטל. דער לערער ווייזט אָן אויף דער זייט אַן אָפּזאַץ פון 20־35 שורות. דער לערער שרייבט אָן אויפן טאָוול איין פראַזע פונעם דאָזיקן אָפּזאַץ, און די שילער דאַרפן שנעל געפינען די פראַזע.

2) דער לערער שרייבט אָן אויפן טאָוול אַ קליינעם פראַגמענט פון אַ דערציילונג אין כרעסטאָמאַטיע, דערביי לאָזט ער אַדורך צו 1־2 ווערטער אין יעדן זאַץ. די שילער געפינען שנעל אין ביכל די דורכגעלאָזטע ווערטער, שרייבן איבער די דורכגעלאָזטע ווער־טער אויף בלעטעלעך פּאַפּיר און גיבן דאָס אַוועק דעם לערער צום קאָנטראָל.

3) דער לערער גרייט צו אויפן טאָוול אַ פראַגע צו אַ קליי־נער דערציילונג און פאַרדעקט עס מיט פּאַפּיר. ער הייסט די קינדער עפענען די ביכלעך אויף אַזאַ און אַזאַ זייטל און איבערלייענען די דערציילונג. ער עפנט דאַן די פראַגע פאַר די קינדער און פאַרדעקט זי באַלד צוריק. די שילער דאַרפן געפינען אין דער דערציילונג יענע שורות, וואָס ענטפערן אויף דער פראַגע.

4) לייענען ביי אַ קאָנטראָל מיט אַ זייגער. נאָכן סעאַנס טיילט דער לערער פונאַנדער אַ קליינע אַנקעטע מיט פראַגן וועגן איבער־געלייענטן, און לויט די ענטפערס קאָנטראָלירט דער לערער, צי האָט דער שילער געלייענט גענוג אויפמערקזאַם.

* *
*

אַט דאָס איז די מעטאָדיק פון לייענען.

דאָס לערנען לייענען איז אַ טעכנישע אַרבעט פון אַ גאַנץ קאָמפּליצירטער נאַטור. דער לערער האָט דאָ גובר צו זיין פיל

ערנסטע מניעות. אָבער ווען ער האָט זיי גובר געווען, דאַן האָט ער דערגרייכט נישט בלויז טעכנישע קענטעניש, נאָר ער האָט אַריינגעפירט די קינדער אין דער מלוכה פון קונסט און שיינקייט.

מיטן דערגרייכן אַ העכערע שטופע פון לייענען — ווערן די שילער אַריינגעפירט אין אַ נייער וועלט פון וואָרטשאַפונג און פון באַוווסטזיניקער באַציִונג צום געדרוקטן וואָרט. פאַרן שילער ווערן זיך עפענען גרויסע מעגלעכקייטן פון זעלבסט־אַנטוויקלונג און גלייכצייטיק פון קענען באַווירקן די מענטשן פון זיין סביבה.

אָרטאָגראַפיע

אין אַלגעמיין איז דער לערער פון ייִדיש בנוגע אָרטאָגראַ־ פיע אַוועקגעשטעלט אין לפי־ערך גליקלעכע באַדינגונגען. די ייִדי־ שע אָרטאָגראַפיע זענען אונדזערע קינדער — ווי דאָס ווייסט יע־ דער פּראַקטיקער — תּופֿס גאַנץ לייכט, אָן באַזונדערע אָנשטרענ־ גונגען. ביי ריכטיקע פּעדאַגאָגיש צוועקמאָסיקע מעטאָדן, קאָנען אונ־ דזערע שול־קינדער זיך פאַרפעסטיקן אין די כּללים פון דער ייִדי־ שער אָרטאָגראַפיע — שוין אין משך פון די ערשטע דריי יאָר כּמעט פאַרבייגייענדיק, אָן אַ שום נויט מצד דעם לערער, צו מאַכן דערפון אַ ספּעציעלן לימוד. די רגילותן פון אונדזערע לערער בנוגע אָרטאָגראַפיע, וואָס זיי האָבן געירשנט פון דער רוסישער אָדער פּוילישער שפּראַך, מיט זייער באמת פאַרצווייגטער אויס־ לייג־סיסטעם, וואָס נערט זיך פון די עטלעכע געמישטע פּרינ־ ציפּן, אויף וועלכע זיי זענען געבויט — דאַרפן דאָ, אין ייִדיש, אין גאַנצן פאַרלאָזט ווערן. דער לערער מוז זיך דאָ אויסאַרבעטן גאָר אַן אַנדער „אָריענטאַציע“.

אונדזער שפּראַך האָט פון שטענדיק אָן געהאַט אירע פעסטע געזעצן פון פאָנעטיק. מיר האָבן אַלע מאָל אַרויסגערעדט קלאָר און דייטלעך: פּאַרטיק, געבליבן, פאַרלייקנט, אַראָפּ, האַנט, באַלע־ באָס — הגם געשריבן האָבן מיר אַ מאָל: פערטיג, געבליבען, פער־ לייקענט, אַראָב, האַנד, בעל־הבית. דער אופן, ווי מיר פלעגן דאַן אָט די ווערטער שרייבן, איז געווען אַ היסטאָרישע ירושה, אַ נישט־באַרעכטיקטער ווילן צוצופּאַסן די קלאָר אַרויסגערעדטע ייִדישע ווערטער צו דער דייטשישער אויסשפּראַך און דער עיקר צו זייער דייטשישער אָרטאָגראַפיע. דאָס איז אָבער געווען מער אַ קול־

טור־היסטאָרישע דערשיי̆נונג, אײדער אַ היסטאָריש־פילאָלאָגישער פּרינציפּ. עס האָט זיך אין גאַנצן נישט געבונדן מיט די קלאָרע פּאָנעטישע טענדענצן פון דער יִדישער שפּראַך און די יסודות פון איר שרייבן.

פון דער דאָזיקער אָרטאָגראַפיע־ירושה האָבן מיר זיך איצט שוין אין גאַנצן באַפרייט. די כּללים פון דער נייער אָרטאָגראַפיע זענען שוין כּמעט אויסשליסלעך געבויט אויפן פאָנעטישן פּרינציפּ. זיי זענען אַזוי איינפאַך און נאַטירלעך, אַז די אַלטע אָרטאָגראַפיע ווערט פון קיינעם נישט פאַרטיידיקט, און מען קאָן זיין זיכער, זי וועט אין קיין איין טייל אירן נישט אויפשטיין תּחית־המתים אין אונדזער שול. דער נצחון פון דער נייער אָרטאָגראַפיע, וואָס איז שוין פאַרפיקסירט דורך אַ קלאָרן הסכּם, צו וועלכן עס זענען צווישן זיך געקומען פאַרשידענע געזעלשאַפטלעכע פאַקטאָרן, איז פולקאָם געזיכערט לדורות. מיר רעדן וועגן די אָרטאָגראַפישע כּללים פונעם ערשטן שול־צוזאַמענפאָר און פון יִוואָ. אפשר באַפרידיקט נישט די נייע אָרטאָגראַפיע אַלע פאָדערונגען פון דער יִדישער פילאָלאָגיע. אָבער דאָס איז אויך נישט איר ציל: איר צוועק איז געווען איינצושטעלן אַן איינהייטלעכע אָרטאָגראַפיע, באַזייטיקן דעם אָרטאָגראַפישן תּוהו־ובוהו. מיר דאַרפן דאָך געדענקען, אַז בנוגע אָרטאָגראַפיע איז בכלל נישט שייך צו רעדן וועגן וויסנשאַפטלעכקייט. אָט האָט, למשל, פאַר דער מלחמה די רוסישע וויסנשאַפט־אַקאַדעמיע אויפן פאָרשלאַג אַרויסצוזאָגן זיך וועגן דער רעפאָרם פון דער רוסישער אָרטאָגראַפיע, געענטפערט, אַז „בנוגע צו אַ ליטעראַרישער שפּראַך, וואָס פאַרמאָגט אַ מער אָדער ווייניקער לאַנגן עבר, דאַרף די אָרטאָגראַפיע זיין אַ מין תּנאי־קאָמפּראָמיס פון צוויי פּרינציפּן — דעם פאָנעטישן און היסטאָרישן... דער הסכּם גופא צווישן די פאַרשידנאַרטיקע פּרינציפּן, וואָס באַזירט זיך אויף די אָדער יענע פּראַקטישע באַקוועמלעכקייטן, געפינט זיך אויסערן קאָנטראָל פון יעטוועדער אַנדערער וויסנשאַפט, אַחוץ לאָגיק". און אַזוי איז מיט אַלע קאָמיסיעס, וואָס ווערן אויסגעטיילט ביי פאַרשידענע פעלקער צוליב די אָרטאָגראַפיע־פראַגן; זיי זענען טאַקע אומעטום געבויט אויף די זעלבע יסודות, וואָס אונדזערע אָרטאָ־

גראַפֿיע־קאָמיסיעס: זײ באַשטײען פֿון פֿאָרשטײער פֿון װיסנשאַפֿט, ליטעראַטור, שול און פּעריאָדישער פּרעסע.

אויף אַזאַ אופֿן, דאַרפֿן מיר רעכענען, אַז נישט געקוקט אויף ספֿקות בנוגע אײנצלהײטן, איז אונדזער נײַע אָרטאָגראַפֿיע פֿעסט אײַנגעשטעלט, אירע כּללים זענען פֿאָרמולירט גענוג קלאָר און זיכער, און דעריבער ליגט אויפֿן לערער דער חוב נישט אָפּצוטרעטן פֿון די דאָזיקע כּללים. דערבײַ דאַרף דער לערער אַלײן געדענקען און אויך זײַנע תּלמידים געװײנען צו דעם געדאַנק, אַז קײנע — אַפֿילו רײן פֿאָנעטישע — שרײַבפּרינציפּן זענען סוף־כּל־סוף בכלל נישט ביכולת איבערצוגעבן אַלע ניואַנסן און שאַטירונגען פֿון אויסשפּראַך, און דער עיקר איז עס נישט מעגלעך בנוגע צו די פֿאַרשידענע אָרטיקע דיאַלעקטן, אָבער אַ ליטעראַרישע שפּראַך מוז האָבן אַן אײנהײטלעכע אויסלײג־סיסטעם. דעריבער איז כאָטש מיר בויען אונדזער אָרטאָגראַפֿיע אויפֿן פֿאָנעטישן פּרינציפּ, דאַרפֿן דאָך אַלע זיך האַלטן בײַ אײן אײנהײטלעכער און פֿעסטגעשטעלטער שרײַבסיסטעם. דאָ פֿאַרטײדיקן מיר אויף אַזאַ אופֿן פּונקט אַ להיפּוכדיקן פּרינציפּ װי בײַ דער מעטאָדיק פֿון לײענען: אויב דאָרטן פֿאָדערן מיר, אַז בײַם לײענען זאָל זיך דאָס קינד האַלטן װאָס נענטער צו דער אָרטיקער אויסשפּראַך, װײַל נאָר דעמאָלט פֿאַרמאָגט זײַן לײענען אָריגינעלע, אינדיװידועל באַפֿאַרבטע שטריכן, שטעלן מיר בײַם שרײַבן, פֿאַרקערט, אַרויס אַ פֿאָדערונג זיך װאָס מער צו דערװײַטערן פֿון אָרטיקן אופֿן אַרויסרעדן, אַקצענט: אַלע מוזן זיך האַלטן בײַ אײנע און די זעלבע אָרטאָגראַפֿישע כּללים. דאָס איז אַ פֿאַרבאַדינג פֿאַרן קיום פֿון אונדזער ליטעראַטור פֿאַר אַלע ייִדן פֿון דער גאָרער װעלט.

בכן, איז פֿון אײן זײַט די אויפֿגאַבע פֿון ייִדיש־לערער בנוגע אָרטאָגראַפֿיע גאַנץ אײנפֿאַך און גרינג, װײַל די אָנגענומענע ייִדישע אָרטאָגראַפֿיע הײסט שרײַבן אַזױ װי מען רעדט; פֿון דער צװײטער זײַט איז זי דאָך גענוג קאָמפּליצירט, װײַל די פֿאָדערונג פֿון

אַן איינהייטלעכער שרייבסיסטעם לייגט אַרויף אויפן לערער באַשטימטע התחייבותן. אין דעם פּרט איז דער יידישער לערער פון פּוילן און וואָלין אַוועקגעשטעלט אין אַ באַזונדער פאַראַנטוואָרטלעכער לאַגע, ווייל די אָרטיקע דיאַלעקטן קאָנען אַראָפּפירן פון וועג דאָס אויסלייגן פון די קינדער. דער לערער פון יידיש טאָר דעריבער כּלל וכלל זיך נישט פאַרלאָזן אויפן אינסטינקט און אויער פונעם קינד. ניין, דער לערער פון יידיש האָט פאַר זיך באַשטימטע אויפגאַבן און צוועקן, וואָס ער מוז זיי דערגרייכן וואָס פריִער און אויף אַ ראַציאָנאַל־פּעדאַגאָגישן דרך. די שוועריקייטן, וואָס שטייען דאָ פאַר, זענען גרעסער ווי עס קאָן זיך אין פלוג דוכטן.

אָט, האָט, למשל, אין 1937 די צישאָ דורכגעפירט אין אַ ריי שולן אַ יידיש־דיסקאַנט, און עס האָבן זיך באַקומען אַזעלכע רעזולטאַטן אין פּרט פון אָרטאָגראַפיע: אין די פינפטע קלאַסן האָט די דורכשניטלעכע צאָל גרייזן אויף אַ קינד אויף יעדע 50 ווערטער פון דיקטאַט זיך געוואַקלט פון 2½ ביז 3½. נאָך אינטערעסאַנטער איז דער רעזולטאַט וועגן אָרטאָגראַפיע־צושטאַנד אין די אַדורכגעפירטע פ ר י י ע שריפטלעכע אַרבעטן: דאָ האָבן די זיבעטע קלאַסן געגעבן פון 3½ פּראָצ׳ נישט־באַפרידיקטע ביז 41½ און אַפילו ביז 55 פּראָצענט; אין די זעקסטע קלאַסן ווידער וואַקלט זיך דער זעלבער פּראָצענט נישט־באַפרידיקנדיקע פון 8 ביז 43 און אַפילו 45 (שוין אָפּגערעדט פון איין שול, ווו עס איז געווען אַן אויסטערלישער פּראָצענט נישט־באַפרידיקנדיקע — 94). מיר זעען, אַלזאָ, וואָס פאַר אַ גרויסע באַדייטונג עס האָט די אַרבעט פון לערער: ער קען פאַרנאַכלעסיקן דעם ענין און דערפירן צו אַ רעזולטאַט, ווען יעדעס צווייטע וואָרט איז אָנגעשריבן פאַרגרייזט; ער קען אויך דורך אויפמערקזאַמקייט פון אַרבעט דערפירן צו דעם, אַז 96½% קינדער זאָלן שרייבן אַבסאָלוט ריכטיק.

א. ר. צוויג*) דערציילט וועגן אַן אויספאָרשונג אין אַ 5טן

*) „מוטערשפּראַך איז שול פון דער ערשטער שטופע“, מעטאָדיש האַנטבוך, מאָסקווע, 1929, ז׳ 44–45.

קלאַס פון אַ וויטעבסקער 7־יאָריקער שול, — זענען דאָ געווען אַזעלכע רעזולטאַטן: די מעדיאַנע איז 20 גרייזן; די קלענסטע צאָל גרייזן — 12; די גרעסטע — 30. — אין 7טן קלאַס: די מעדיאַנע — 10; די קלענסטע צאָל — 4; די גרעסטע צאָל — 19.

ביי דער דיסקאַנט־אַרבעט פון צ י ש אָ זענען געווען פאַר־רעגיסטרירט אַזעלכע מינים גרייזן: הויג, געלאַסט, יאָקט, פאַרהידעשטע, צוגערעט, זיצטסטו, צוויסן, לושטיק, גוטש, סעפּצע־ריי, טשווישן, אויף הייבן, באַנעמן, באַשווינדולט, צווישן, שמעקיע־דיקע, לוזטיקע, האַווירים, מטנה, מאַטונע, פּרופּט.

פון אָט דער קליינער רשימה איז שוין צו זען — וועלכע הויפּט־שוועריקייטן האָט דער לערער צו באַקעמפן, און אויף וועל־כע מאָסמיטלען ער דאַרף לייגן אַכט. דאָס זענען:

א) פריער פאַר אַלץ — די „פאַרדאַרבונגען", וואָס עס קאָן ברענגען די אָרטיקע אויסשפּראַך: נישט וואַינען, נאָר וויינען; נישט מימע, נאָר מומע; נישט דוס, נאָר דאָס; נישט סעמען זיך, נאָר שע־מען זיך; נישט אָבן, נאָר האָבן; נישט עך, נאָר איך.

ב) דער לערער דאַרף תמיד זאָרגן וועגן אָפּהיטן דעם מאָרפאָ־לאָגישן יסוד פונעם וואָרט, נישט געקוקט אויף די אָפּנייגונגען ביים אַרויסרעדן: נישט שרייפּט, נאָר שרייבט; נישט רעט, נאָר רעדט (רעדן); נישט „ער איס גאָר", נאָר „ער איז גאָר"; נישט אַ נאָס, נאָר אַ נאָז; נישט איינציקוויס, נאָר איינציקוויז.

ג) איינהיטן די אַזוי גערופענע דיפערענציאַציע ביים שרייבן ווערטער מיט אַ צווייענדיקער באַטייטונג, למשל: זען — זייען; זייער — זער; צו — צע; ביי — באַ — נישט געקוקט אויף דעם, וואָס ביים אַרויסרעדן קלינגעןביידע ווערטער פון דער פאָר גלייך.

אָבער די האַרבסטע פראַגע איז מיט די העברעיִשע ווערטער. די פראַגע פאַרדינט, מע זאָל אויף איר זיך אָפּשטעלן עטוואָס גע־נויער. אַפילו דער רעוואָלוציאָנער אין דער יידישער אָרטאָגראַפיע, ב. באָראָכאָוו, האָט זיך אויך נישט באַשלאָסן אויף ראַדיקאַלע רע־פאָרמען בנוגע צו די העברעיִשע ווערטער אין יידיש. ער שרייבט: „אַ גאַנץ שווערע פראַגע איז מכּוח דער שרייבונג פון העברעיִש־אַראַמעיִשע ווערטער, וואָס ווערן געברויכט אין יידיש". און ער

באַגרענעצט זיך נאָר דערמיט, וואָס ער רעקאָמענדירט, ערשטנס, אַז יענע ווערטער, וואָס האָבן פאַרלוירן זייער העברעיִשע אויס־שפּראַך, איז בעסער צו שרייבן יידיש: טאָמער, באַלעבאָס, מאָנע־שאַך (ממה־נפשך), צולאָכעס, באַרמענען (בר־מינן), דאַן שרייבן „מלא" אַנשטאָט „חסר"... בכלל אָבער, גיט צו באַראַכאָוו, שרייבנ־דיק די העברעיִשע ווערטער מיט זייער אורשפּרינגלעכער כתיבה, דריקט מען צו גלייך אויס זייער באַזונדער לינגוויסטישע ראָלע, וואָס זיי שפּילן אין דער יידישער שפּראַך*).

קעגן דעם פּראָיעקט צו יידישיזירן די העברעיִשע ווערטער,— קאָן מען קומען מיט אַ גאַנצער ריי קולטור־געזעלשאַפטלעכע מאָ־טיוון, אָבער מיר וועלן זיך דאָ אָפּשטעלן בלויז אויף די פּעדאַגאָ־גישע מאָטיוון: ערשטנס, דאָס וועט שטעלן אין אַן אומבאַהאָלפע־נער און האָפענונגלאָזער לאַגע יענע קינדער, וואָס וועלן לערנען די העברעיִשע שפּראַך. און עס איז דאָך אַ פאַקט, אַז העברעיִש ווערט געלערנט אין זייער אַ גרויסן טייל פון די יידיש־וועלטלעכע פאָלקשולן, און אַוודאי אין די מיטלשולן. צווייטנס, מיר זענען אַזוי אויך געננוג אָרעם אין ליטעראַטור פאַר קינדער און יוגנט; דער־מיט, אָבער, וואָס מיר וועלן איינפירן פאַר די יונגע דורות קינדער די נייע אָרטאָגראַפיע פון העברעיִשע ווערטער, וועלן מיר מאַכן פאַר זיי אין גאַנצן אומצוגענגלעך אַפילו דאָס ביסל אויסגאַבן פון אונדזערע קלאַסיקער, וואָס מיר פאַרמאָגן: די יידישיזאַציע פון די העברעיִש־אַראַמעיִשע ווערטער אין יידיש רופט אַרויס אַ נויט־ווענדיקייט איבערצודרוקן אונדזער גאַנצע יידישע ליטעראַטור. דריטנס, דער היסטאָרישער פּרינציפּ, וואָס באַראַכאָוו פאַרטיידיקט אין דער אויבן דערמאָנטער ציטאַטע, האָט אויך אַ גרויסע פּעדאַ־גאָגישע באַדייטונג, ווייל ער העלפט דער אַנטוויקלונג פון תלמידס שפּראַך־חוש. דאָס יידישיזירן די העברעיִשע עלעמענטן וועט פאַר־וואַנדלען פאַרן תלמיד אַלע ווערטער צו איין פאַרמלאָזער מאַסע, אין וועלכער ער וועט נישט איינזען קיין שום שורש. פערטנס, שרייבן די העברעיִשע ווערטער לויט דער יידישער אָרטאָגראַפיע

*) „דער פּנקס", די אויפגאַבן פון דער יידישער פילאָלאָגיע.

וועט אויך האָבן אַ סך שוועריקייטן און קאָמפּליקאַציעס: קול נגינה — קאָל נעגינע? קויל נגינאָ? וכד׳. פינפטנס, די ייִדישע אָרטאָגראַפיע איז אַזוי אויך גענוג גרינג, און עס איז אַ באַוווּסטער כּלל אין פּעדאַגאָגיק, אַז מע טאָר נישט שטרעבן צו באַזייטיקן אַלע שוועריקייטן פון לימוד. מינסטערבערג האַלט, למשל, בנוגע ענגליש, אַז „פאַראײנפאַכן לחלוטין די אָרטאָגראַפיע וואָלט הייסן מאַכן דאָס לייענען פאַר זייער שווער. דאָס קינד וואָלט דעמאָלט געמאַכט דערפאָלגן נאָך פאַמעלעכער ווי איצט״ („פּסיכאָלאָגיע און לערער״). ביי אונדזער אין אַלגעמיין לייכטער אָרטאָגראַפיע קאָנען די העברעיִשע עלעמענטן דינען ווי אַ מאַטעריאַל צום דערציִען דעם ווילן און זעלבסט־דיסציפּלינירונג־פעיִקייטן ביים קינד; זיי גיבן דעם אויך אַ רייכן מאַטעריאַל פאַר באַאָבאַכטונגען און אַנטפּלעקונגען. די פולשטענדיקע פאַראײנפאַכונג פון דער ייִדישער אָרטאָגראַפיע — הייסט אָפּנעמען ביי אָט דעם לימוד יעטווידן דערציִערישן ווערט.

אַלזאָ, מצד די אַלגעמיינע כּללים פון דער אײנהייטלעכער אָרטאָגראַפיע און מצד די העברעיִשע עלעמענטן אין ייִדיש, שטייען פאַר דעם קינד פאַרשידענע שוועריקייטן, וואָס עס וועט מוזן בייקומען. די אויפגאַבע פונעם לערער איז אַוועקצושטעלן דעם לימוד אַזוי, אַז דאָס קינד זאָל בייקומען דעם שווערן ענין אויפן לייכטסטן אופן.

וואָס פאַר אַ וועגן זענען עס? נישט אַרײַנלאָזנדיק זיך אין אַ ברייטערן שמועס מכּוח די אויספאָרשונגען פון דער עקספּערימענטאַלער פּסיכאָלאָגיע איבער דעם פּסיכאָפיזישן מעכאַניזם פון שרייבן און אויך מכּוח די עקספּערימענטן פון לאַי און מייִמאַן בנוגע אָרטאָגראַפיע, ווילן מיר דאָ נאָר דערמאָנען, אַז אײנעם סך־הכּל פון אָט די אַלע אויספאָרשונגען איז אָנגענומען, אַז „די בעסטע אָרטאָגראַפישע מעטאָדע דאַרף זיין פאָלגנדיקע: זען דאָס וואָרט און עס אַנאַליזירנדיק איבערשרייבן, און דאָס ווידער דאַרף ווערן אין דער צווייטער ריי אונטערגעהאַלטן דורך דעם, וואָס דאָס אײגענע וואָרט ווערט אַנאַ־

ליזירנדיק אַרויסגערעדט. ביי אַזאַ מעטאָדע ווערט געבילדעט די שטאַרקסטע און דעטאַלסטע אַסאָציאַציע צווישן דעם זעבילד פון וואָרט און די האַנט־באַוועגונגען, וואָס שטעלן דאָס ווידער אויף. דערביי ווערט אין דער זעלבער צייט אויך אויסגענוצט די אַלגעמיינע באַוועגונג־איינשטעלונג פון דעם, וואָס שרייבט״*).

מעטאָדיש גענומען, הייסט עס, אַז דער בעסטער וועג ביים לערנען אָרטאָגראַפיע איז — איבערשרייבן פון אַ דייטלעכן, ריכטיקן טעקסט, ווייל ביי אַזאַ איבערשרייבן טרעטן אַמבולטסטן אַרויס די אָנגערופענע וויכטיקסטע פאַקטאָרן: אָפּטישע פאָרשטעלונג און האַנט־באַוועגונג.

די רוסישע געלערנטע טאָמסאָן און אושאַקאָוו האַלטן, אַז דער פסיכאָפיזיאָלאָגישער יסוד פון ריכטיקער שרייבונג באַשטייט אין דער קעגנזייטיקער ווירקונג פון די הער־ (אַקוסטישע), זע־ (אָפּטישע) און האַנט־באַוועגונג־פאָרשטעלונגען (מאָטאָרישע), וואָס זענען פאַראייניקט דערביי מיט די פאָרשטעלונגען וועגן באַטייט פון וואָרט און זאַץ. ביים אָפּשאַצן פאַרשידענע לערן־אופנים דאַרף מען האַלטן פאַר צוועקמאָסיק נאָר יענע, וועלכע העלפן צו דערווערבן רגילותן פון האַנט און אויג, און נישט וואָס שטערן זיי**).

דערפון איז פאַרשטענדלעך, פאַר וואָס די רוסישע מעטאָדיסטן גיבן אָפּ אַ סך אויפמערקזאַמקייט דעם ענין אָרטאָגראַפיע.

דער רוסישער פעדאַגאָג פעראָווסקי שרייבט: „די אָרטאָגראַפישע געוווינהייט, ווי יעדער אַנדערע, איז אַן אויטאָמאַטישער באַדינגטער רעפלעקס און ווי אַזוינער בילדעט ער זיך אויס נאָר אין רעזולטאַט פון אַ גרויסער צאָל ריכטיק (פון שטאַנדפונקט פון דעראָבערן די געגעבענע געוווינהייטן) אויסגעפילטע אַנטשפרעכיקע באַדינגטע רעפלעקסן. פאַרקערט, יעדער רעפלעקס, וואָס אַנטשפרעכט נישט דער געגעבענער געוווינהייט, טאָרמאָזירט איר אויסבילדונג״. אויך דער באַקאַנטער פעדאַגאָג בלאָנסקי שענקט אַ סך אויפמערקזאַמקייט דעם ענין אָרטאָגראַפיע. „אָט

---

*) ע. מיימאַן — לעקציעס איבער עקספּערימ' פעדאַגאָגיק, ב' III.

**) דאָס דערמאָנטע בוך פון באַרכין און איסטרינאַ, ז' 81.

דער קאַמף (פאַר אָרטאָגראַפיע) — זאָגט ער — דאַרף זיך פירן סיסטעמאַטיש, און מע דאַרף נישט מיינען, אַז מע קען אויסאַרבעטן אַ ריכטיקע אָרטאָגראַפיע פאַרבייגייענדיק, נישט פטרנדיק אויף דעם קיין צייט. אין דורכשניט דאַרף מען אָפגעבן אויף אָרטאָגראַ־פיע ביז 100 מינוט אַ וואָך, נאָר נישט מער, ווי 20 מינוט אַ טאָג״. אמת, גלייכצייטיק וואָרנט בלאָנסקי, אַז די אָרטאָגראַפישע פּראָפּי־לאַקטיק טאָר זיך נישט באַגרענעצן מיט בלויז איבערשרייבן, אָראָפּ שרייבן פון בוך: „איינגעוויינענדיק דאָס קינד שרייבן מעכאַניש, פאַרטושירט עס (דאָס אַראָפּשרייבן) אין גאַנצן דאָס באַזיניקן דעם אונטערשייד צווישן זיין רעדנאַרט און שריפט. דערמיט פאַרהאַלט עס די אָרטאָגראַפישע אַנטוויקלונג פונעם קינד״*).

פראַקטיש דאַרף דער לערער זיך דאָ האַלטן ביי אַזעלכע מ אָ ס מ י ט ל ע ן:

1) דאָס ראַדיקאַלסטע און גרינטלעכסטע מיטל — סיי בנוגע צו אַלגעמיינע כּללים, סיי בנוגע צו די העברעיִשע ווערטער — איז געבן די קינדער וואָס מער א י ב ע ר צ ו ש ר י י ב ן פ ו ן ג ע־ ד ר ו ק ט ן ט ע ק ס ט. צום באַדויערן, פאַרמאָגן נישט אונדזערע דרוקערייען קיין כתב־שריפטן, אַזוי אַז מיר האָבן נישט קיין אי־בונג־ביכל מיט אַ געדרוקטן כתב־טעקסט. אָבער דאָס קאָן און דאַרף דערגרייכט ווערן, — די צישאָ און אונדזערע גרעסערע געזעל־שאַפטלעכע פאַרלאַגן דאַרפן באַזאָרגן אַזאַ אויסגאַבע. דער מאַטער־יאַל, וואָס ווערט געגעבן די קינדער צום איבערשרייבן, דאַרף זיין אַ ספעציעל צוגעקליבענער, ער דאַרף שטרעבן צו אויסשעפן די אָדער יענע באַשטימטע פאָרויסגעזעענע אָרטאָגראַפיע־כּללים. אַחוץ דעם, דאַרף ער פאָרויס אויסגעטייטשט ווערן דורכן לערער אין אַ ספעציעלן שמועס, — אַנדערש וועט דאָס איבערשרייבן זיך פאַרוואַנדלען אין אַ מעכאַנישער אַרבעט.

2) דער לערער דאַרף פירן א״ג ד י ק ט אַ נ ט ן מ י ט ד ע ר ק ל ע ר ו נ ג ע ן. די דיקטירטע, ספעציעל צוגעקליבענע פראַ־זעס, ווערן אַפריִער אָרטאָגראַפיש אַנאַליזירט, אויסגעטייטשט, און

*) זע דאָס ציטירטע בוך פון א. ר. צווייג, זז׳ 46—47.

ווערן פֿאַרשריבן דורכן לערער, אָדער איינעם פֿון די בעסערע תּלמידים אויפֿן קלאַסן־טאָוול, און נאָך דעם איבערגעשריבן (און אַרויסגערעדט) דורך אַלע תּלמידים אין זייערע העפֿטן. פֿון די ביישפּילן ווערן געמאַכט די נייטיקע אויספֿירן און כּללים.

3) דער לערער פֿאַרגיט די קינדער פֿאַרשידענע אָרטאָגראַפֿישע איבונגען: אויסשרייבן פֿון בוך העברעיִשע ווערטער, ווערבן, סוביעקטן; אויסבילדן פֿון אַ געגעבענעם שורש אַלע געברויכלעכע ווערטער; אויפֿשטעלן פֿראַזעס אויף געגעבענע ווערטער; צוטראַכטן פֿראַזעס־ביישפּילן אויף פֿאַרשידענע כּללים פֿון אָרטאָגראַפֿיע, וכדומה. עס קאָנען אויך זיין אַזעלכע אויפֿגאַבן: אויפֿשטעלן אַ דעפֿאָרמירטן (צעשאָטענעם) זאַץ, וואָס אַלע זיינע באַשטאַנדווערטער זענען אויפֿגעשריבן געוואָרן דורכן לערער אויפֿן טאָוול. — אָדער אַזאַ אַרבעט: אויפֿשרייבן אַ טעקסט אויפֿן טאָוול, הייסן די קינדער אים פֿאַרגעדענקען, דאַן אָפּווישן (אָדער פֿאַרשטעלן, צודעקן), און הייסן די קינדער אים פֿאַרשרייבן לויטן זכּרון. שפּעטער נאָך אַ מאָל אויפֿשרייבן אָדער אָפּדעקן אויפֿן טאָוול— און יעדעס קינד קאָנטראָלירט אַליין דאָס אָנגעשריבענע אין העפֿט.

4) דער לערער פֿירט פֿון צייט צו צייט פֿרייע אָדער שאַפֿונג־דיקטאַטן: דער לערער לייענט איבער אַ גאַנצע זאַך אָדער פֿראַגמענט, דערנאָך לייענט ער עס אַ צווייטן מאָל שטיקער־וויַיז, — און די קינדער פֿאַרשרייבן די דאָזיקע שטיקער אין זייערע העפֿטן אין דער מאָס און אין דער פֿאָרעם, ווי דאָס איז פֿאַרבליבן ביי זיי אין מוח. דאָס איז, אַלזאָ, אַן אַרבעט, וואָס שטייט אויפֿן גרענעץ צווישן דיקטאַנט און פֿרייען שאַפֿונג־געשריפֿטס. אָבער דערביי, כּדי נישט צו שטעלן די קינדער פֿאַר קיין איבעריקע געפֿאַרן, דאַרף מען אומבאַדינגט אַלע שווערערע ווערטער אויפֿשרייבן אויפֿן טאָוול.

5) דער קלאַס אַלס אַ גאַנצער שאַפֿט קאָלעקטיווע אָרטאָגראַפֿישע טאַבעלעס צום אויפֿהענגען אויף דער וואַנט; יעדער תּלמיד פֿאַר זיך פֿירט אַן אָרטאָגראַפֿישן ווערטערבוך. עס קאָן אויך זיין אַ קאָלעקטיווער אָרטאָגראַפֿישער העפֿט, צונויפֿגע־

שטעלט לויטן אַלף־בית, — אַזאַ העפט הענגט אויף אַ שנור, איז צוטריטלעך פאַר אַלע קינדער.

6) די שילער ווערן באַקאַנט מיט אייניקע גראַמאַטיקאַלישע כּללים, מאָרפאָלאָגישע פּרינציפּן און אויך מיט אייניקע ריין אָר־טאָגראַפישע „געזעצן".

7) איין מאָל אין 2 חדשים פירט דער לערער קאָנטראָל־דיקטאַטן. די רעזולטאַטן ווערן פאַרצייכנט אויף דיסקאָנט־קאַרטלעך פאַר יעדן שילער באַזונדער, ווו עס ווערן נאָטירט דורך אַ פּליוס אָדער מינוס אַזעלכע רובריקעס: ריינקייט, לייענ־באַרקייט, פאָנעטיש־דיאַלעקטישע גרייזן, דורכלאָז פון אותיות, מאָר־פאָלאָגישע גרייזן, וכדומה.

אָט דאָס זענען די וועגן און מאָסמיטלען, וואָס זענען אויס־געאַרבעט געוואָרן דורך דער מאָדערנער מעטאָדיק פון אָרטאָ־גראַפיע.

פירנדיק די פּראַקטישע אַרבעט אין קלאַס אין דער אָנגעוויי־זענער ריכטונג; דערווייטערנדיק זיך פון דיקטאַנטאָמאַניע און באַ־נוצנדיק דעם געוויינלעכן דיקטאַנט נאָר צוליב קאָנטראָל־צוועקן און אין זייער זעלטענע פאַלן; גוט געדענקענדיק דעם פעסטגעשטעלטן געזעץ: „דערלאָז נישט קיין מאָל דיינע תּלמידים, זיי זאָלן זען אָדער מאַכן גרייזן"; און אָנגעמענדיק שטענדיק מיטלען פון אָרטאָ־גראַפישער פּראָפילאַקטיק, — וועט דער לערער דער־גרייכן נישט נאָר דאָס, וואָס זיינע תּלמידים וועלן ווי געהעריק באַהערשן די יידישע אָרטאָגראַפיע, נאָר ער וועט אויך דערביי דערגרייכן דעם מאַקסימום דערציִערישע און דידאַקטישע צוועקן, וואָס איז זיי טאָר דער לערער קיין מאָל נישט פאַרגעסן ביי קיין שום לימוד און אויף קיין לערן־שטופע.

די קולטור פון שריפטלעכן וואָרט

א) פרייע אינדיווידועלע שאַפונג

אין דער נאַטירלעכער און געזונטער פאָלקשול, וואָס ווערט געפירט לויט די פרינציפּן פון דער וויסנשאַפטלעכער פּעדאַגאָגיק, דאַרפן די אָרטאָגראַפיע און אירע איבונגען בשום־אופן נישט פאַרנעמען קיין וויכטיק אָרט, וואָרום צו קליין איז דער ווערט און די ראָל פון אָרטאָגראַפיע אין לעבן, פאַר זיך פאַרמאָגט זי נישט קיין שום אויפקלער־באַדייטונג. צו אַן אמת הויכער מדרגה דערגרייכן די שריפטלעכע אַרבעטן ערשט דעמאָלט, ווען אין זיי אַנטפלעקן זיך די לעבעדיקע שאַפונג־כּוחות, וואָס זענען פון דער נאַטור פאַרבאַהאַלטן אין יעדן קינד.

פאַרן לערער פון ייִדיש שטייט פאָלגנדיקער ציל אויפן געביט פון שריפטלעכער אַרבעט אין פאָלקשול: דאָס קינד זאָל זיין ביכולת אויף אַ קלאָרן — און אויך אַ קורצן — אופן אויסצודריקן זיינע געדאַנקען און נשמה־איבערלעבונגען; דאָס קינד זאָל זיין ביכולת אויסצונוצן דערצו נישט נאָר די פאָלק־ און ליטעראַטור־שפּראַך, נאָר אויך זיין אייגענע אָנגעזאַמלטע שפּראַך־ענערגיע, עס זאָל שאַפן אינדיווידועלע אויסדרוק־פאָרמען. די דאָזיקע אויפגאַבע, אַן איינפאַכע און אין דער זעלבער צייט גראַנדיעזע, פאַרדינט די גאַנצע אויפמערקזאַמקייט און אַכט פונעם לערער. אויסאַרבעטן אָבער אַזאַ אינדיווידועלן סטילביים קינד — נישט קיין שרייבטעכניק, נאָר אַן איינהייטלעכע אָריגינעלע אויסדרוק־פאָרעם! — וועט די שול נאָר דעמאָלט, ווען זי וועט ברענגען

צו דער אַנטפּלעקונג פון אַלע פעיִקייטן און שאַפונגקרעפטן, וואָס זענען פאַרבאַהאַלטן אין דעם קינדס נשמה. די שול דאַרף אויסשיילן און אַרויסברענגען אויף דער לעבעדיקער וועלט די גאַנצע אינטויִטיווע שאַפונגקראַפט און שיינקייט־געפילן, מיט וועלכע יעטווידער געזונט קינד איז באַשאָנקען פון דער רייכער נאַטור. און דאָס דאַרף ווערן די גרונט־הנחה, וואָס אויף איר דאַרף זיין געבויט די שריפטאַרבעט אין פאָלקשול. דער יסוד פון די שריפטלעכע אַרבעטן פון קינד דאַרף זיין די פרייע אינדיווידועלע שאַפונג.

דער גלויבן אין די שאַפונג־פעיִקייטן פון קינד האָט תמיד באַגייסטערט אַלע די, פאַר וועמען פעדאַגאָגיק איז נישט געווען עטוואָס פאַרגליווערטס, וואָס פאַרמאָגט בלויז טויטע דעפיניציעס, און וועלכע זענען נישט געווען קיין קנעכט פון מיטלעלטערישע פאַראורטיילן און פאַרשימלטע פאַרויסזעצונגען, נאָר האָבן אַליין פאַרוואַנדלט זייער פעדאַגאָגישע טעטיקייט אין אַ שיינעם שאַפנדיקן פראָצעס, אין אַ פעלד פון אָריגינעלע געדאַנקען און מעשים.

ל. נ. טאָלסטאָי, וואָס איז אין פעדאַגאָגיק געווען אַזוי אָריגינעל־דענקעריש און געניאַל, ווי אין וואָרטקונסט און פילאָזאָפיע, האָט דעם דאָזיקן גלויבן פאָרמולירט אין אַזעלכע העלע און קלאָרע ווערטער: „אַ געזונט קינד ווערט געבוירן אויף דער וועלט, פולקאָם באַפרידיקנדיק יענע פאָדערונגען פון אומבאַדינגטער האַרמאָניע אין פרט פון גערעכטיקייט, שיינקייט און גוטסקייט, וואָס מיר טראָגן אין זיך... לערנען און דערציִען דאָס קינד טאָר מען נישט און עס האָט קיין זין נישט, פשוט צוליב דעם טעם, ווייל דאָס קינד שטייט נענטער פון מיר, נענטער פון יעדן דערוואַקסענעם צו יענעם אידעאַל פון האַרמאָניע, אמת, שיינקייט און גוטסקייט, וואָס איך, אין מיין גאווה, וויל עס דערפירן צו אים. ער דאַרף פון מיר האָבן נאָר מאַטעריאַל אויף צו דערגאַנצן זיך האַרמאָניש און אַלזייטיק. ווי נאָר איך האָב אים געגעבן, — פאַרענדיקט טאָלסטאָי זיינע רעיונות איבער איינעם פון זיינע תלמידים, — פולע פריי־

הייט, האָב אויפגעהערט אים צו לערנען, האָט ער אָנגעשריבן אַזאַ פּאָעטיש ווערק, וואָס האָט נישט געהאַט זיין גלייכן אין דער רוסישער ליטעראַטור״.

אַ גאַנצע ריי מאָדערנע פּעדאַגאָגן גייען אַרויס פון די זעלבע הנחות, וואָס ל. נ. טאָלסטאָי. די דייטשישע און די רוסישע פּעדאַגאָגישע ליטעראַטור ווייזן אַ סך ענטוזיאַסטישע פּאַרטיידיקער פון פ ר י י ע ר ש ר י פ ט ל ע כ ע ר ש אַ פ ו נ ג ־ אַ ר ב ע ט פון קינד, וואָס מיינען אויך, אַז אין קינדס נשמה ליגן פאַרבאַהאַלטן גענוגע פעיקייטן און טאַלאַנטן, האַרמאָניע־געפילן און אינטויציע, און דאָס מאַכט פאַרן קינד פולקאָם מעגלעך און צוגענגלעך, נויטווענדיק און באַרעכטיקט זיין פרייע זעלבשטענדיקייט און אינדיווידועלע וואָרט־שאַפונג. מע דאַרף דעם קינד לאָזן פריי אַרויסברענגען זיינע אייגענע און אינטימע איבערלעבונגען! קיינע אויפגעצוווּנגענע טעמעס, קיינע שום קאַזאַרמע־פאָרשריפטן: אָט דאָס און אָט אַזוי מעגסטו שרייבן, און אָט דאָס און אַנדערש טאָרסטו נישט שרייבן!

„דאָס קינד אַרבעט ווי אַ קינסטלער,— רופן אויס די צוויי פאַנאַטישע פרעדיקער פון פרייער קינדערישער שריפטשאַפונג, די דייטשע פּעדאַגאָגן א. י ע נ ס ע ן און וו. ל אַ מ ש ו ס. — איצט קומט אויס יעדן לערער אין קלאַס צו זיין אין דער זעלבער צייט אויך — לערער פון דער דייטשישער שפּראַך. מעג זיין כוח־הדיבור, זיין סטיל־געפיל זיין ווי קליין — שטייט ער דאָך פאָרט העכער פון די תלמידים, מחמת ער קאָן דאָך מעסטן די פעלערן פון זייערע געשריפטסן מיט זיין אָרטאָגראַפישן צירקל. און פון דעסט וועגן באַגעגענען זיך שוין אין די עלטערע קלאַסן פון אונדזערע פאָלקשולן אַזעלכע קינסטלערישע און ליטעראַרישע טאַלענטן, וואָס קאָנען פונעם אַרבל אַרויסשאָקלען יעדן געוויינלעכן מיטעלן מענטשן... די שאַפונג, דאָס דאָזיקע סודותדיקע „עפּעס״, איז דאָך כלל נישט די פריווילעגיע פונעם זשעני; זי איז צוגענגלעך פאַר יעדן מענטשנס מוח, וואָס אין אים געפינען זיך די צענטערן פון געפיל, פאַנטאַזיע און שפּראַך... אַזוי, ווי עס האָט געשאַפן דער מיטלמענטש, דאָס פאָלק, אין דעם מעשהלע, אינעם סטיל, אין

גלײַכװאָרט, אין ליד, — אַזױ איז אױך דאָס קינד פֿעיִק צו שאַפֿן, אױב עס האָט נאָר אונטער די הענט אַ צוגעגנגלעכן מאַטעריאַל און קאָן באַנוצן זײַן אײגענע שפּראַך"*).

גאַנץ זעלטן טרעפֿן מיר קאָנקרעטע דערװידערונגען קעגן פֿרײַע אינדיװידועלע שריפֿטסאַרבעטן פֿון די קינדער. אַ סך אָפֿטער באַגעגענען מיר אַ מין פֿאַרשװײַגן, אַ מין איגנאָרירן אָט דעם אָרט אַרבעט. פֿאַר דער רעװאָלוציע, למשל, האָט איר געקאָנט טרעפֿן אָנגעזעענע רוסישע מעטאָדיקער, װאָס גיבן אָפּ אין זײערע „מעטאָדיקעס פֿון דער רוסישער שפּראַך" צענטליקער און צענטליקער זײַטן דער מעטאָדיק פֿון אָ ר ט אָ ג ר אַ פֿ י ע, און נאָר געצײלטע זײַטן — די סטיליסטישע איבונגען, און דערבײַ דערמאָנען זײ נישט אַפֿילו מיט קײן אײנציק װאָרט די פֿרײַע געשריפֿטסן פֿון קינד. דער רוסישער מעטאָדיקער װ. ד אַ נ י ל אָ װ האָט אַפֿילו געפּרוּװט אַרױסצוטרעטן קעגן פֿרײַער שריפֿטסאַרבעט פֿון די קינדער. ער האָט מורא געהאַט, אַז „אַזאַ מין געשריפֿטס װעט האָבן אױף דער דערציִונג פֿון דער פֿאַנטאַזיע נאָר אַ נעגאַטיװע באַדײַטונג".

כאַראַקטעריסטיש איז אָבער, װאָס דערבײַ האָט זיך דאַנילאָװ סומך געװען נישט אױף אַ װאָסער ס'איז פּסיכאָלאָג און פֿאָרשער פֿון דער קינדער־נשמה, נאָר אױף אַ גאַנץ זײַטיקן עדות — דעם באַװוּסטן אַנטראָפּאָלאָג ש. לעטורנאָ, װאָס פֿאַרגלײַכט דעם קינדס שפּראַך מיט דער שפּראַך פֿונעם װילדן, פֿונעם אוראַלטן מענטשן. דאַנילאָװ ברענגט אַ פּאָר ציטאַטן פֿון לעטורנאָ, װוּ דער לעצטער זאָגט, אַז „די ליטעראַרישע איבונגען פֿון קינדער זאָגן באַשײמפּערלעך עדות װעגן דער שװאַכקײט פֿון זײער אינטעלעקט און װעגן זײער טענדענץ אַלצדינג מגזם צו זײַן". אָבער דאָס אַלץ קלינגט זײער נישט איבערצײַגנדיק און נישט באַגרינדעט. דאָס אַלץ איז נישט אין שטאַנד אונטערצוגראָבן אונדזער טיפֿן גלױבן אין די שאַפֿונג־כּוחות, װאָס ליגן פֿאַרבאָרגן אינעם קינד. און נאָך װײַ־

*) Jensen und Lamszus — 1) Unser Schuhlaufsatz ein verkappter Schundliterat. 2) Der weg zum eingenen Stil. —

ניקער גיט דאָס אונדז רעכט מסכּים צו זיין אין גאַנצן צו פאַרשטעלן דעם קינד דעם וועג צו פרייער שאַפונג. אויב זיין שפּראַך־פעיִקייט, אינטעליגענץ און פאַנטאַזיע פאַרמאָגן באמת אַ ריי דעפעקטן, איז דווקא די פרייע אינדיווידועלע שאַפונג ביכולת די האָזיקע דעפעקטן צו פאַרריכטן, דווקא זי וועט זיי אַנטפּלעקן פאַרן לערער בנוגע יעדן קינד אינדיווידועל, — און זי וועט שטויסן די קינדער, לויטן געזעץ פון זעלבסט־דערהאַלטונג, צו באַקעמפן זייערע שוואַכע זייטן.

אַחוץ דעם, דאַרף מען ביים אָפּשאַצן דעם ווערט פון דער פרייער קינדערישער שריפטשאַפונג האָבן אין אויג אַ גאַנצע ריי דערציִערישע מאָמענטן. די היינטיקע פאָלקשול בכלל האָט אויף זיך אַ גרויסן חטא — זי רייסט אָפּ די קינדער פון זייער סביבה, די שול בלייבט אָפּגעשיידט פון דער היים. די פרייע שריפטאַרבעט קאָן אין דעם פּרט אויפטון אַ סך: זי וועט באַקענען און דערנענטערן דעם לערער מיט דער אַטמאָספער פונעם קינדס היים. זי וועט פאַרלייכטערן די געוווּנטשענע התקרבות צווישן דער שול און דעם תּלמידס פאַמיליע. — ווייטער, מיר האָבן אַזוי ווי אויפגעהערט אין גאַנצן אָריגינעל צו דענקען (און אָריגינעל צו רעדן). דאָס געדרוקטע וואָרט — איז דער קוואַל, פון וואַנען אַלע שעפּן די גאַנצע חכמה (פאַרן יידישן עולם — איז דאָס אָפּט דווקא דאָס פרעמדע געדרוקטע וואָרט); אונדזערע יונגע דורות זענען פולשטענדיק אָן אַ לשון, אָן אַן אייגענער שפּראַך און סטיל. די פרייע וואָרט־שאַפונג פונעם קינד וועט וועקן ביים לעצטן זיינע פאַרבאָרגנסטע קוואַלן פון אייגענעם דענקען און אויסדרוק־פאָרמען, וועט אים שטויסן אויפן וועג פון אמתער אָריגינעלער שאַפונג. — עס איז אויך נויטיק אָנצוּווייזן, אַז דאָס פרייע געשריפטס גיט דעם לערער די פולע מעגלעכקייט אַריינצודרינגען אין דער נשמה פון יעדן קינד באַזונדער, אָפּצושאַצן זיינע אינדיווידועלע כּוחות און נטיות. אויב די נייע שול שטרעבט באמת צו אינדיווידואַליזירונג ביים לערנען און דערציִען, איז דאָס פרייע שרייבן דער ערשטער טריט, וואָס זי דאַרף מאַכן, כּדי צו דערנענטערן זיך צום דאָזיקן אידעאַל.

וואָס זאָגט אונדז די שולפּראַקטיק אין דעם פּרט? יעדער לע־

רער, וואָס האָט געפּרוווט צולאָזן זײַנע קינדער צום קוואַל פֿון פֿרײַער שאַפֿונג, האָט זיך געוויס איבערצײַגט, אַז דאָס האָט די בעסטע ווירקונג אויף דער שפּראַך־אַנטוויקלונג פֿון די קינדער, דאָס דעקט ביז זיי אויף נײַע פֿרישע אוצרות פֿון בילדער און גע־שטאַלטן. אויף די קינדער רוט בעת אַזעלכע אַרבעטן די אמתע שכינה פֿון באַגאַבטקייט און טאַלענט, און זייערע אַרבעטן גיבן די שענסטע פּרוכטן פֿון אינטויִטיווער שאַפֿונג. יענסען און לאַמשוס, אויך ליינקע, גאַנסבערג א״א האָבן פֿאַרעפֿנטלעכט צענטליקער אַזעל־כע באַגאַבטע אַרבעטן פֿון שולקינדער. אויך אויף די הענט פֿון אונדזערע שפּראַכלערער געפֿינען זיך צענדליקער אויסגעצייכנטע קינסטלערישע און טאַלענטפֿולע קינדערישע חיבורים, וואָס האָבן די פֿולע רעכט אַרויסגעגעבן צו ווערן. נישט ווייניק אַזעלכע פּרעכטי־קע געשריפֿטסן פֿון קינדער זענען אין די לעצטע 10־15 יאָר פֿאַר־עפֿנטלעכט געוואָרן אין דער „קליינער פֿאָלקסצייטונג״, אין „חבר״ און „גרינינקעביימעלעך״, אין „קינדערפֿרײַנד״. אונדזער ייִדישע ליטעראַטור דאַרף זיך אָנשטרענגען און, ענדלעך, ברענגען צו אַ תּיקון די אָנגעקליבענע מאַטעריאַלן פֿון קינדערישע שריפֿטן און זיי אַרויסלאָזן אויף דער ליכטיקער וועלט.

די פֿרײַע שאַפֿונג־אַרבעט פֿון די קינדער — איז, צו לעצט, נישט נאָר די פֿאָדערונג פֿון פּעדאַגאָגן, נאָר פֿון די קינדער גופֿא. אין יענע פֿאַלן, ווען מען גיט די קינדער אין דעם פּרט די פֿולע פֿרייהייט, ווילן זיי נישט וויסן כמעט פֿון קיין אַנדערע מינים און פֿאָרמען פֿון שריפֿטאַרבעט. דאָס האָבן גלענצנד דערוויזן די פֿיל עקספּערימענטן, וואָס זענען געמאַכט געוואָרן אויף דעם געביט. ווי אַ מוסטער פֿון אַזעלכע אויספֿאָרשונגען — וועל איך דאָ באַ־קענען די לעזער מיט אַן אינטערעסאַנטער אַנקעטע, וואָס איז גע־מאַכט געוואָרן מיט יאָרן צוריק דורכן רוסישן פּעדאַגאָג פּ אַ ו ו ־ ל אָ ו ו ס ק י, אויטאָר פֿון אַ פֿאַרשפּרייטער „מעטאָדיק פֿון דער רוסישער שפּראַך״. די דאָזיקע אַנקעטע־אויספֿאָרשונג איז דורכגע־פֿירט געוואָרן אין פֿינף העכערע אָנהייבשולן איבער 607 קינדער. די קינדער איז פֿאָרגעלייגט געוואָרן אָנצושרײַבן אַ שריפֿטלעכע אַרבעט אויף וואָס פֿאַר אַ טעמע זיי געפֿעלט, וועגן וואָס זיי פֿאַר־

לאַנגען, נישט געבונדן נישט מיטן מאַטעריאַל, נישט מיט דער פאָרעם.

און אָט וואָס פאַר אַ רעזולטאַט די דאָזיקע אַנקעטע האָט געגעבן: פרייע זעלבשטענדיקע חיבורים האָבן אָנגעשריבן אין 1טן קלאַס 54 פּר׳ קינדער, אין 2טן קלאַס—76 פּר׳, אין 3טן קלאַס — 58 און אין 4טן — 71 פּר׳, — דורכשניטלעך 64,75 פּר׳. די אַלע זעלבשטענדיקע אַרבעטן פון די קינדער האָבן געטראָגן, אַזוי צו זאָגן, אַ בעלעטריסטישן כאַראַקטער, גענוי: באַשרייבונגען — 60,75 פּר׳, עמאָציאָנעלע — 7,25 פּר׳, עמאָציאָנעל־באַשרייבנדיקע — 26 פּר׳, אָפּהאַנדלונגען — 4,75 פּר׳, קאָנגלאָמעראַטן — 1,25 פּר׳. אַחוץ דעם, צו די 64,75 פּר׳ פרייע זעלבשטענדיקע בעלעטריסטישע חיבורים, וואָס די אַנקעטע האָט געבראַכט, דאַרפן אויך צוגערעכנט ווערן די זעלבשטענדיקע אַרבעטן פון די קינדער— אויף זאַכלעך־וויסנשאַפטלעכע טעמעס, אַזעלכע האָבן באַטראָפן 9,75 פּר׳, — אַלזאָ, הייסט עס, אין גאַנצן האָבן אויסגעקליבן פרייע זעלבשטענדיקע טעמעס פון פאַרשידענע מינים (בעלעטריסטישע און וויסנשאַפטלעכע) ס״ה 64,75 פּליוס 9,75 — ד״ה 74,5 פּר׳ פון אַלע קינדער, און נאָר אַ פערטל חלק פון די קינדער האָבן אויסגעקליבן פאַר טעמעס דאָס איבערדערציילן פון פרעמדע ווערק — הויפּטזעכלעך די כרעסטאָמאַטיע־אַרטיקלען (אַזעלכע איבערדערציילונגען זענען געווען 20,25 פּר׳); ווייטער זענען געווען 5,25 פּר׳ קינדער, וועלכע האָבן פאַרשריבן ווערק, דער עיקר שירים, וואָס זיי האָבן געקענט אויף אויסנווייניק. דערביי איז כאַראַקטעריסטיש, אַז בעת די זעלבשטענדיקע אַרבעטן וואַקסן פון קלאַס צו קלאַס, איז מיט די צוויי לעצטע מינים אַרבעט — קומט פאַר דער היפוך: זייער פּראָצענט פאַלט מיט יעדן העכערן קלאַס.

אַזעלכע אַנקעטע־רעזולטאַטן קען מען אין דער פּעדאַגאָגישער ליטעראַטור געפינען איבער גענוג.

די נאַטור פון קינד פאָדערט, בכן, גאַנץ קלאָר און קאַטעגאָריש, מע זאָל אים לאָזן פריי שאַפן, מע זאָל אים נישט פאַרצאַמען דעם וועג מיט קינסטלעכע טעמעס און בכּיוונדיקע פאָדערונגען, מען זאָל אים נישט פאַרהאַקן דעם קאָפּ מיט „ביכלדיקע״

אויסגעקליגלטע אויפגאַבעס, וואָס קיין שום דערוואַקסענעם בר־דעת וועט נישט איינפאַלן זיך צו באַשעפטיקן מיט זיי; זאָל מען דעם קינד געבן די פרייע מעגלעכקייט צו איבערדיכטן אין אייגענע ווערטער און פאָרמען די עמאָציעס און פאַרשטעלונגען, בילדער און געדאַנקען, וואָס באַהערשן אים אין דעם געגעבענעם מאָמענט; זאָל דער לערער נאָר זאָרגן וועגן דער אויסערלעכקייט פון קינדס אַרבעט, זאָל ער העלפן דעם קינד בייצוקומען די אויסערלעכע מניעות, און דאָס קינד וועט שוין אַלץ, וואָס רעגט אים אויף, אַרויסברענגען אויפן פּאַפּיר. די ריכטיקייט דערפון באַשטעטיקט זיך אַפילו ביי אַזאַ צופעליקער און פאַר די קינדער אומגעוויינלעכער אונטערנעמונג, ווי די דערציילטע אַנקעטע פון פּעדאַגאָג פּאַוולאָווסקי. ער איז געבליבן פולשטענדיק צופרידן מיטן אינהאַלט פון די אַלע „אַנקעטע״־אַרבעטן, און כאַראַקטעריזירנדיק די קינדערישע חיבורים אויף די טעמעס פון זייער אייגענעם לעבן און באַאָבאַכטונגען איבער דער נאַטור, קומט פּאַוולאָווסקי צו פאָלגנדיקע אויספירונגען: „מיט וואָס פאַר אַ געפיל, — רופט ער אויס, — און התפעלות באַשרייבן זיי זייערע איבערלעבונגען, מיט וואָס פאַר אַ ליריזם עס הויכט פון זייערע געשריפטסן, ווי עס שלאָגט דער לעבנספּולס אין די דאָזיקע ווערק! די שול, אויב זי שטרעבט אַוועקצושטעלן איר זאַך אויף די פעסטע יסודות פון פּעדאַגאָגישער פּסיכאָלאָגיע, דאַרף זי פאַרברייטערן דאָס געביט פון זעלבשטענדיקע שריפטאַרבעטן און אָפּגעבן זיי דעם אויבנאָן״.

די דערמאָנטע צוויי דייטשישע פּעדאַגאָגן, יענסען און לאַמשוס, זענען ענטוזיאַסטישע אָנהענגער פון פרייע שריפטלעכע אַרבעטן און טעמעס. קעמפנדיק אויף אַ פאַרביטערטן אופן קעגן די פּאַטענטירטע און קאַזיאָנע „טעמעס־שטעלער״ ביי שריפטלעכע אַרבעטן, רופן זיי אויס אין אַ באַגייסטערטן טאָן: „אָט די דאָזיקע נאַטירלעכע נשמה־אויסלאָדונגען זענען עס דער שטאָף פון אונדזערע נאַטירלעכע קינדער־אויפזאַצן. אויפצוכאַפּן די דאָזיקע נשמה־אויסלאָדונגען — דאָס איז די מעטאָדישע גרונט־הנחה פונעם אויפזאַץ־אונטעריכט. דאָס איז דער פונדאַמענט פון יעדער סטיליסטי־

שער דערציִונג. פונקט ווי די איבערלעבונג און אויך די צייט און די פאָרעם פון יעדן אויסדרוק־באַדערפעניש איז אינדיווידועל באַדינגט, אַזוי קען נישט דער לעבנס־דערפאַרונג־אויפזאַץ קומען פון לערער, נאָר ער מוז געשריבן ווערן דורכן קינד לויט זיין פרייען אויסוואַל". (זייט 74, „דער וועג צום אייגענעם סטיל").

און אין אַ צווייטן אָרט שרייבן זיי: „נישט מיר זענען דאָס די אוטאָפּיסטן, וועלכע לאָזן געבעך די קינדער שוצלאָז אין קאַמף פאַר דער עקזיסטענץ און פאַרשווייגן די פאַקטישע אויפגאַבן, נייערט איר! איר, טעמעס־שטעלער, שטייט נישט אויף דער ערד! וואָרום דאָס לעבן שטעלט אונדז פאַר רעאַליטעטן, און נישט פאַר טעמעס. מיר ווילן מיט אונדזערע אויפזאַצן גיין מיטן זעלבן וועג, מיט וועלכן עס גייט דאָס גאַנצע לעבן, יעדער באַרוף און די טאָג־טעגלעכקייט — פון לעבן צו באַהערשונג, פון דערווירקלעכקייט צום געדאַנק, ווייל דאָס איז דער וועג פון יעדער עמפּיריע — פונעם לעבן צו דער טעמע!" (דאָרט, זייט 98).

די פאָדערונג צו געבן פרייהייט דעם קינד ביי זיינע שריפט־לעכע אַרבעטן, צו געבן אים די פרייע מעגלעכקייט אַרויסברענגען אין שריפט זיינע אייגענע און אינטימסטע איבערלעבונגען און עמאָציעס, איז נאָך מער באַרעכטיקט דערפאַר, ווייל זי אַנטשפּרעכט פולשטענדיק דער קינדער־פּסיכאָלאָגיע. „אין דער קינדהייט, — זאָגט פּראָפ' פּ. שניאורסאָן, — דאָמינירט ווי באַקאַנט די פרייע שאַפונג. אינעם גייסטיקן לעבן פון די קינדער דאָמינירן אויסדריק־לעך די עמאָציעס, וועלכע „לייזן זיך אויף" אין דער אינערלעכער וועלט, און דערפאַר ווייזט זיך אויך די פאַנטאַזיע אַרויס... אין פאָרעם פון פרייער שאַפונג, וועלכע צייכנט זיך אויס מיט איר אינערלעכער צופאַסונג. דאָס דערקלערט זיך דערמיט, וואָס דאָס קינד פאַרמאָגט נאָך צו וויניציק דערפאַרונג און פּסיכאָ־פיזישע מעגלעכקייטן, אַז אין זיין נשמה זאָלן קענען דאָמינירן עמאָציעס, וועלכע זענען פאַרבונדן מיטן צופאַסן זיך צו דער אויסערלעכער סביבה... אינעם קינדס באַוווסטזיין איז נאָך נישטאָ קיין פאַרטיילונג צווישן דער ווירקלעכער וועלט און דער אויסגעפאַנטאַזירטער, אַזוי אַז די עמאָציעס, וואָס זענעןביים דער־

וואַקסענעם פאַרבונדן מיט דער צופּאַסונג צו דער אויסערלעכער סביבה, קענען זיךביים קינד אויפלייזן נאָר אין דער אינערלעכער וועלט — אין דער פ אַ נ ט אַ ז י ע. די עמאָציעס פון קינד ווערן באַפרידיקט דורך דער פאַנטאַזיע... ווייל ביי אים עקזיסטירט נאָך נישט, ווי ביים דערוואַקסענעם, דער בולטער אונטערשיד צווישן דאָס ווירקלעכע און דאָס אויסגעפאַנטאַזירטע"*).

אַט צוליב די אַלע מאָטיוון דאַרף מען אַנטשידן אָפּוואַרפן ביי די שריפטלעכע אַרבעטן אַזעלכע מינים טעמעס, ווי „איבערדערציילן אַ נאָוועלע", אָדער ווי „פרילינג", „האַרבסט", אָדער „רעדן איז זילבער, שווייגן איז גאָלד" וכדומה. די נייע שול דאַרף זיך אין גאַנצן באַפרייען פון אַט די פאַרשימלטע, אַבסטראַקטע טעמעס, כלומרשטע אָפּהאַנדלונגען און אין תוך קוואַטש־געשריפטסן. לאָמיר געבן דעם קינד די פרייהייט אַרויסצוברענגען זיין איך, זיין זעלבּ־שטענדיקן פּרצוף, זיין אינטימען סטיל און כאַראַקטער.

זאָל דער לערער פון יידיש אָפּוואַרפן אַלע ספיקות אָן אַ זייט און, געדענקענדיק, אַז ער איז דער לערער פון יידיש, זיך באַ־גייסטערן פון דער ליכטיקער פּערספּעקטיוו, וואָס זיין לימוד פאַר־מאָגט, זאָל ער זיך אָפּזאָגן, אָפּטרייסלען פון אַלע פאַרשימלטע מע־טאָדן און זייער היפנאָז — און זאָל ער אַוועק מיטן ברייטן שליאַך פון פרייער שאַפונג פון קינד! דער דאָזיקער וועג וועט ברענגען די קינדער פיל גליק און פרייד — און דעם לערער פולשטענדיקע באַפרידיקונג.

* *

*

מיר גייען איבער צו די וועגן און מעטאָדן, מיט וועלכע עס דאַרף געפירט ווערן די פרייע שאַפונג־אַרבעט פון די תלמידים.

צי דאַרף מען ביי די דאָזיקע אינדיווידועלע שריפטלעכע אַר־בעטן פאָרלייגן די קינדער וועלכע ס'איז טעמעס?

---

*) פ. שניאורסאָן — די פּסיכאָלאָגיע פון קינדס אינטימען לעבן, ז' 116.

פונעם ביז אַהער געזאָגטן איז שוין דער ענטפער קלאָר.

די קינדער דאַרף געגעבן ווערן די פולע פרייהייט אינעם אויסקלייבן די טעמעס פאַר זייערע חיבורים. יעטווידער דרוק פון לערער אין דעם זינען וועט נאָר פאַרקלענערן די שאַפונגלוסט פון קינד, אַפּקילן זיין אינטערעס און אָפּנעמען די אימפּולסן צו דער פאַרשטייענדיקער אַרבעט. נאָר די אַטמאָספער פון פרייען אויסוואַל און גוט־פריינטישן מונטערן צום שרייבן — איז ביכולת אויפצוּוועקן ביים קינד אַלע זיינע אינטויִטיווע כוחות און שאַפונג־פעיִקייטן.

„כדי אויפצוּוועקן אין די תּלמידים די כוחות און ליבע צו דער אַרבעט, איז אומבאַדינגט נייטיק, אַז דעם קלאַס זאָל בנוגע צום אויסוואַל פון די טעמעס, צו דער צאָל שריפטאַרבעטן און בכלל בנוגע דעם גאַנצן אופן איינשטעלן די אַרבעט, איבערגע־לאָזט ווערן אַ באַשטימונג־רעכט, — באַגלייך מיטן לערער, וואָס איז דער פאַרשטייער פון די לערן־פּלאַן־פאָדערונגען... די שריפטאַר־בעט דאַרף, נאַטירלעך, אַרויסדרינגען פון דער געהעריקער באַ־דערפעניש ביי יעדן קינד צו דערציילן, וואָס ער האָט געזען, פון דערווירקלעכקייט, אָנשויִלעכקייט און זינריכטיקייט פונעם גאַנצן לערנען. און דעריבער זענען אויך צו פאַרגעבן שריפטאַרבעטן נישט נייטיק קיינע געלעגנהייטן און ספּעציעל צוגעקליבענע טע־מעס. עס איז גענוג צו זאָגן: „נו, איצט שרייבט עפּעס אָן, דערנאָך וועלן מיר עס איבערלייענען אין דער הייך“, און די זאַך איז פאַר־טיק. אויב אָבער די קינדער האָבן נישט וואָס צו דערציילן און מיט וואָס זיך צו טיילן, הייסט עס, אַז אין שוללעבן גופא זענען פאַראַן חסרונות פון אַלגעמיינעם כאַראַקטער, אויף וועלכע ס׳איז נייטיק צו ווענדן די אויפמערקזאַמקייט“*).

נישט ווייניקער קאַטעגאָריש פאָדערן פולע פרייהייט אין אויסוואַל פון די טעמעס אויך די דערמאָנטע צוויי דייטשישע פּע־דאַגאָגן יענסען און לאַמשוס. „די אויפגאַבע באַשטייט אָט אין וואָס — שרייבן זיי: פאַר דער קומענדיקער שריפטאַרבעט דאַרף

*) פּריץ גאַנסבערג — פּעדאַגאָגיק, זז׳ 94—96.

איינגענומען ווערן די גאַנצע וועלט, סיי די אינערלעכע, סיי די אויסערלעכע. דער חיבור, וואָס אין אים שאַפן זיך בילדער, וועלכע ווערן געשעפּט פון לעבן, דער נאַטירלעכער חיבור — אָט דאָס איז דער גרונטפּרינציפּ פון דער מעטאָדיק פון וואָרט־אונטעריכט. אָנגעהויבן פון די הרדקי־קינדער און געענדיקט מיט די תלמידים פון אַכטן קלאַס, דאַרפן די קומענדיקע שול־ליטעראַטן אָנווענדן אַלע כוחות אויף צו שילדערן זייער אַרומיקע סביבה... אַלע ווען זיי מוזן פריער פאַר אַלץ שרייבן וועגן דעם, וואָס זיי האָבן איבערגעלעבט, געזען".

דאָס גלייכן באַגעגענען מיר ביים רוסישן פּעדאַגאָג ו. פּ. וואַכטעראָוו: „זאָלן די קינדער, — פּאָדערט ער, — שרייבן וועגן דעם, וואָס זיי האָבן אַליין באַאָבאַכטעט, זיך דערוווּסט פון אייגענער דערפאַרונג און אַליין איבערגעלעבט, און נישט וועגן דעם, וואָס זיי איז אָנגעבונדן מן הצד. זאָלן די קינדער שילדערן פון זייער פּערזענלעכן שטאַנדפּונקט די צום מערסטן אינטערעסאַנטע איבערלעבונגען, און נישט דאָס, צו וואָס עס בייט זיי דער לערער... זיין (דעם קינדס) שריפטאַרבעט וועט ברענגען די בעסטע רעזולטאַטן אין פּרט פון אַנטוויקלונג נאָר דעמאָלט, ווען ער וועט שרייבן וועגן דעם, מיט וואָס עס איז אין אָט דער מינוט אָנגעפילט זיין קאָפּ, וואָס עס פּרעסט זיין האַרץ און פון וואָס ער אַליין איז אין איצטיקן מאָמענט אין גאַנצן פאַרכאַפּט. אויף צו פאַרקערפּערן די בילדער, וואָס ברענגען ביי אים אין מוח, וועט ער געפינען אַזעלכע טרעפנדיקע ווערטער, אַזעלכע שיינע פאָרמען, אַזעלכע פאַרביקע אויסדרוקן, וואָס וועלן פאַרווונדערן דעם לערער".

אָנהענגער פון דער אַרבעטשול מוזן אין די דאָזיקע פּרינציפּן איינזען די פאַרווירקלעכונג פון די אַרבעט־מעטאָדן אין שול. איינער פון די דייטשישע פּעדאַגאָגן, ווייגל, פאַרגלייכט דאָס קינד, בעת ער שרייבט אַ פרייען חיבור, מיט דעם, ווי ער אַרבעט אין לאַבאָראַטאָריע בעת דעם נאַטור־לימוד. „ער זעט אויס, ווי אַ קליינינקער ליטעראַט, פּונקט ווי אויפן לימוד פון פיזיק, למשל, אָדער געאָלאָגיע איז פאַר אים איבערגעלאָזט אין אַ געוויסער מאָס די ראָל פון אַ נאַטור־פאָרשער"... „איצט ווערט דערלויבט דעם

שילער צו שרייבן פריי אויף יעטווידער נאָענטער טעמע מיט אַ באַוווּסטער אייגנטימלעכער שפּראַך, אַפילו — אויב עס איז נישט אויסצומיידן, — מיט אַן אומוויסנדיקער שפּראַך".

אַלזאָ — קיינע באַגרענעצונגען, פולע פ ר י י ה י י ט פ ו ן ט ע מ ע ס ־ א ו י ס וו אַ ל! — אַזוי קלינגט די אַלגעמיינע קאַטעגאָרישע פאָדערונג. און יעדער לערער, וואָס וויל האָבן אין זיין קלאַס אַן אַטמאָספער פון לעבנס־לוסטיקייט און צופרידנקייט, שאַפונג און אינטויציע — וועט תמיד בלייבן געטריי דעם דאָזיקן לאָזונג פון דער נייער שול.

אונדזער אָפּהאַנדלונג וואָלט אָבער נישט געווען אין גאַנצן פול, ווען מיר וואָלטן נישט געמאַכט אויפמערקזאַם דעם לערער אויף פאָלגנדיקע דערשיינונג. אָפט מאָל, און איבערהויפּט די ערשטע צייט, רופט ביי די קינדער אַרויס דער פאָרשלאָג פון לערער — צו שרייבן וואָס זיי איז אינטערעסאַנט — אַן אומאַנטשלאָסנקייט און באַדענקעניש, אַ מאָל אַפילו אַן אומצופרידנקייט און אומצוטרוי. ביי די קינדער אין די אויגן זעט עס אויס פאַר ווייניק וויכטיק און נישט ווירדיק צו באַשרייבן דאָס, וואָס זיי ווילן און קאָנען שרייבן. די אַלגעמיינע שול האָט באַוויזן איינצופלאַנצן אין די קינדער געגנוג פאָרורטיילן אין דעם פּרט. די קינדער ווייסן וועגן דעם אויסגעטראָטענעם שאַבלאָנעם וועג פון דער שול, און זיי שרעקט אָפּ יעדע נייעס, זיי האָבן נישט קיין צוטרוי... אייניקע תלמידים — איבערהויפּט די נישט־דיסציפּלינירטע, די וואָס פאַרמאָגן גרויסע אייגנליבע און שוואַכן ווילן — הייבן אָן צו ווערן נערוועז און קאַפּריזנע, זאָגן זיך אַפילו אין גאַנצן אָפּ צו שרייבן. דאָס ווידער ווירקט אויף די איבעריקע מער דרייסטע קינדער. אין אַזעלכע פאַלן איז, לויט מיין מיינונג, אומבאַדינגט נייטיק, דער לערער זאָל אָנרופן פאַר די קינדער אַ ריי לעבעדיקע טעמעס, וואָס אַנטשפּרעכן די נאַטירלעכע שטרעבונגען און אינטערעסן פון די קינדער. אַזאַ מין א ו י ס ר ע כ ע נ ע ן טעמעס איז שוין גענוג אויפצוהייבן די שטימונג פון די קינדער, און איינציקווייז וועלן זיי אָנהייבן זיך נעמען פאַר דער פעדער און פּאַפּיר — און פאַרענדיקן זייער אַרבעט מיט גרויס התפּעלות און ענערגיע.

אָבער אַפילו שפּעטער, ווען די קינדער האָבן זיך שוין צוגע־וויינט צום שרייבן זעלבשטענדיקע און פרייע שריפטלעכע אַרבעטן, דאַרף אויך דער לערער פאַרלייכטערן די קינדער דעם מאָמענט פון אָפּשטעלן זיך אויף אַ פּאַסיקער און אַנטשפּרעכנדיקער פאַר זיי טעמע. דער לערער רופט אָן, אַלס מ ו ס ט ע ר, אייניקע טע־מעס, אָדער ער פאַרשרייבט זיי אויפן טאָוול, און הייסט די קינדער אויסוויילן פון דעם צעטל, אָדער שרייבן עפּעס ענלעכס... דערביי דאַרף דער לערער געדענקען, אַז די טעמעס דאַרפן זיין פאַרשידנ־אַרטיקע — צוגעפּאַסט צו אַלע ט י פּ ן קינדער. אָט וואָס פאַר אַ מוסטערן פון טעמעס עס קאָנען צו דעם צוועק געגעבן ווערן:

א) ב אַ ש ר י י ב ו נ ג ע ן : אויפן מאַרק. — אין שפּיטאָל.— ווי אַזוי האָט מען ביי אונדז געפּרעגלט איינגעמאַכטס, שמאַלץ. — אַ שרפה ביי אונדז אין שטוב, אין שטעטל. — אויפן וואָקזאַל. — אויפן שיף, אין וואַגאָן. — אונדזער שפּאַציר, עקסקורסיע. — דאָס געוויסער ביי אונדז אין שטאָט. — מיין רייזע צו גאַסט. — אויף דאַטשע. — אין דאָרף, אין פאָרשטאָט. — אין פּאָדריאַד ביי מצות באַקן. — אונדזערע פייערלעשער. — ווי מ׳האָט ביי אונדז געגראָבן אַ ברונעם. — ווי אַזוי מ׳האָט ביי אונדז פאַרראָכטן דעם אויוון. — מיר האָבן זיך איבערגעקליבן אויף אַ נייער דירה. — ס׳האָט גע־טראָפן אַ קאַטאַסטראָפע ביי אונדז אין גאַס. — איך בין געווען צו גאַסט ביי מיין באָבען. — נאָך בלומען. — אַ געוויטער. — די שוואַ־נען אין גאָרטן. — דאָס ערשטע מאָל אין קעלער, אויפן בוידעם. —

ב) ט ע מ ע ס ע מ אָ צ י אָ נ ע ל ע : ווי איך האָב זיך צע־קריגט מיטן ברודער, מיטן חבר. — ביים דאָקטאָר. — ווי מיין פע־טער איז אַוועק, אָדער געקומען פון מיליטער. — ווי מיין פעטער איז אַוועקגעפאָרן קיין אַמעריקע. — ווי איך, מיין שוועסטער האָב פאַרבלאָנדזשעט. — מיין ברודערל איז אַ גרויסער שטיפער. — ווי מ׳איז איבערגעפאָרן מיין ברודערל. — ווי איך בין געווען קראַנק.— ווי איך האָב זיך דערשראָקן. — אַרויסגעראָטעוועט! — מען וואַרט. — געפונען געלט, אַ זאַך. — אַ פריילעכער, אַ טרויעריקער טאָג אין מיין לעבן, אין אונדזער פאַמיליע. —

ג) ט ע מ ע ס ע מ אָ צ י אָ נ ע ל ־ ב אַ ש ר י י ב נ ד י ק ע : ווי

מיר האָבן געשפּילט אין גזלנים, אין צירק. — ווי מ׳האָט אונדז באַגנבעט. — ווי איך האָב פאַרבראַכט אויף זומער־קאָלאָניע. — וואָס איך האָב געזען אין צירק. — די מתנה פון מיין באָבען. — ווי איך האָב פאַרבראַכט יום־טוב, שבת. — ווי איך האָב געלערנט מיט מיין שוועסטערל אַלף־בית. — מיין ברודערל, שוועסטערל. — מיין הינטל, קעצל. — צו גאַסט ביי דער באָבען, מומען. — מיין אויטאָביאָגראַפיע. — ווי מיר זענען געגאַנגען זיך באָדן. — ווי איך האָב געפונען אַ הינטל. — דאָס ערשטע מאָל אין טעאַטער, קינאָ. — דאָס ערשטע מאָל געפאָרן רייטנדיק. —

ד) ט ע מ ע ס פ אַ נ ט אַ ס ט י ש ־ פּ אָ ע ט י ש ע: אַ שטערן געפאַלן. — אַ שיינער חלום. — וואָס דער גראָשן דערציילט. — אַ ווייטער ווינטערוועג. — אָנגעקומען אַ דעפּעשע. — אין טיפן טרויער. — דער לאָמפּ האָט זיך פאַרלאָשן אין מיטן לייענען. — ביי אַ שויפענצטער. — אין אַ בלומען־געשעפט. — ביי נאַכט, אין דער פינצטער. — אין וואַלד. — אין פעלד. — אַליין אין שטוב. — טרויעריק! —

צום לעצטן טיפּ שריפטלעכע אַרבעטן געהערן אויך פאָלגנדיקע: די קינדער דאַרפן אַריינגעצויגן ווערן אין שרייבן מעשהלעך, דער עיקר יידישע מעשהלעך. אין קליין שטעטל, און נישט זעלטן אויך אין דער גרויסער שטאָט, לעבן נאָך אין מויל פון פאָלק פאַרשידענע לעגענדעס און מעשיות וועגן גוטע יידן, גילגולים, מכשפות, ל״ו־ניקעס; אליהו הנביא און פאַרשידענע העלדן פון מיטלעלטערישן עבר מיט זיינע גזירות און נאַציאָנאַלע קאַטאַסטראָפעס. דאָס אַלץ קאָן אויסגענוצט ווערן צוליב שריפטלעכע אַרבעטן: לייגט פאָר די תלמידים, זיי זאָלן בעטן די עלטערן, די באָבע, די שכנה דערציילן זיי וואָסערע עס איז מעשה — און דער עיקר אַזעלכע, וואָס זיי אַליין ווייסן עס — נישט פון אַ געדרוקטן ספר אָדער מעשה־ביכל. זאָלן עס די קינדער איבערדערציילן מיט זייערע אייגענע ווערטער, פריי, אין וואָס פאַר אַ פאָרעם זיי ווילן. און זייט זיכער, פאַרן עמאָציאָנעל־פאַנטאַסטישן טיפּ קינדער וועט דער דאָזיקער פאָרשלאָג זיין געזונט, זיי זאָלן ברענגען אין קלאַס נישט איינע און נישט צוויי אַזעלכע פאָלקס־מעשהלעך, זיי וועלן עס באַ־

אַרבעטן אויף זייער אייגענעם אופן, אָנפילן מיט גלאַנץ און פאַנטאַסטיק — איבערדיכטן און באַפאַרבן מיט יענעם גייסט פון „האַרמאָניע, אמת, שיינקייט און גוטסקייט", וואָס מיט אים זענען, לויט טאָלסטאָי, באַשאָנקען פון דער פריגיביקער נאַטור אַלע קינדער.

אין די עלטערע קלאַסן דאַרף מען אָנרופן די קינדער מוסטערן אויך פון טעמעס אידעיִש־עטישע און סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע. פון ערשטן מין: זאָל לעבן די חברשאַפט אין אונדזער שול; שפּאַט נישט אָפּ פון קיין קאַליקע; איך האָב צוגעזען אַ שרעקלעכע סצענע; אין תפיסה; מיינע געדאַנקען צום נייעם שוליאָר; איך האָב אָפּגעטון אַ נאַרישקייט און האָב חרטה; אומזיסט באַשולדיקט; אומזיסט געליטן; העלף דיין חבר מיט וואָס דו קענסט. פון צווייטן מין: אויף אַ שולמיטינג, אַ שול־יום־טוב; וואָס די פאָסט באַזאָרגט; אין שטאָטראַט; ווען די פאַבריק פייפט; מען שטרייקט; מיין ברודער איז אַרבעטלאָז; אַן עקסמיסיע; וואָס איך האָב געזען דעם 1טן מיי אויף דער גאַס; אין קינדערקלוב; אין שטאָט איז אַ גרויסע אַרבעטלאָזיקייט; אין פּראָפעסיאָנעלן פאַראיין.

אָט די אַלע טעמעס דאַרפן נישט געגעבן ווערן די קינדער אַלס פאַרפליכטנדיקע טעמעס־פאַרגעבונגען, נאָר בפירוש אַלס מוסטערן, כדי אַרויסצורופן ביי די קינדער געהעריקע אַסאָציאַציעס, כדי זיי פאַרלייכטערן צו געפינען פאַסיקן שטאָף, כדי זיי זאָל זיין קלאָר — צו וואָס די פרייע שריפטלעכע אַרבעט שטרעבט. עס קען אויך אין דעם פּרט אַרויסגערופן ווערן די איניציאַטיוו פון די שילער גופא: דער לערער לייגט זיי פאָר אָנצורופן פאַסיקע טעמעס פאַר זיך און פאַר די חברים, און אויך אָט די טעמעס־פאָרשלאָגן פון די קינדער דאַרפן פאַרשריבן ווערן, ווי אַ מאַטעריאַל, אויפן טאָוול — צום פרייען אויסוואַל פון די תלמידים. דורך די טעמעס פאַרזיכערן מיר זיך, אַזוי אַרום, דעם מאַקסימום פרייע שאַפונג ביי די שריפטלעכע אַרבעטן פון די קינדער.

* *

*

און איצט — אַ פּאָר ווערטער וועגן דעם מאָמענט פון אומ־קערן די תּלמידים די דורכגעקוקטע געשריפטסן. דאָס איז זייער אַ פאַראַנטוואָרטלעכער מאָמענט, וואָס פאָדערט פון לערער פיל טאַקט און אויסגעהאַלטנקייט, ליבע און איבערגעגעבנ־קייט, און אויך אַן עסטעטישן געשמאַק און קריטישן חוש. דער לע־רער דאַרף אין דער היים גרינטלעך דורכשטודירן אַלע שריפט־לעכע אַרבעטן פון די קינדער (אָבער נישט דווקא זיי אויסקאָרע־גירן!), ער דאַרף מאַכן אין די העפטן אָדער אויף אַ באַזונדער פּאַ־פּיר די נייטיקע נאָטיצן צו דער כאַראַקטעריסטיק פון יעדן חיבור, און דערנאָך ברענגט ער זיי אין קלאַס, און מיט דער דערלויבעניש פון יעדן מחבר לייענט ער זיין אַרבעט אין דער הייך פאַרן גאַנצן קלאַס. יעדער תּלמיד קאָן באַקומען אַ וואָרט אַרויסצוזאָגן זיין מיי־נונג איבערן אויסגעהערטן ווערק. דער לערער פירט אָן די דיסקו־סיע און נעמט אָן מיטלען, זי זאָל זיין וואָס זאַכלעכער, אָביעקטי־ווער, פּראָדוקטיווער. עס איז דערביי נישט נייטיק צו לייענען אַלע אַרבעטן פון די קינדער. מע דאַרף אויסקלייבן מער און ווייני־קער געלונגענע, גוטע און מיטעלע און אַ מאָל אַפילו אַ שלעכ־טע אַרבעט.

דער לערער דאַרף וויסן, ווען צו געבן אַ „שלעכטע רעצענ־זיע‟, און ער דאַרף אויך נישט זיין קאַרג אויף אַ גוט וואָרט, וואָס זאָל מוטיקן און מונטערן. ביי אַזאַ אינטימער שטימונג, ביי אַ קעגנ־זייטיקן צוטרוי, וועט דאָס פאַרלייענען די קינדערישע אַרבעט אַרויסרופן די געוווּנטשענע קנאת־סופרים און דורך דעם — דער־ציִונג און זעלבסט־דיסציפּלינירונג פון די תּלמידים. פון פיל קינ־דערישע שאַפונגען וועט דער קלאַס אויך האָבן אמתן עסטעטישן פאַרגעניגן און אידעיִשע באַפרידיקונג, און דאָס וועט פאַרשטייט זיך, אויסערגעוויינלעך הייבן דעם ניוואָ פון קלאַס.

ב) סטיליסטישע איבונגען

געוויס, אויסער דעם אייגנטלעכן, אַזוי גערופענעם מאָטער־יעלן ציל — אַנטוויקלען די אויסדרוק־פאָרמען, די וואָרטשאַ־פונג, — פאַרמאָגט די שריפטאַרבעט אויף יענע דערציִערישע

צוועקן, וואָס מיר באַצייכענען אַלס *פאָרמעלע*. אָט די פאָרמעלע ברייטע צוועקן דאַרפן שטענדיק שטיין פאַרן לערערס אויגן. דורך דער שריפטלעכער אַרבעט פון די קינדער קען און דאַרף דער לערער שטרעבן צו דערציִען און אַנטוויקלען די באַאָבאַכטונג־פעִיקייט פון קינד, זיין פאַנטאַזיע און זכּרון, געפיל פון שיינקייט און האַרמאָניע; פאַרטיפן זיינע איבערלעבונגען און אינטעלעקטועלע כּוחות — אַנאַליטישע און סינטעטישע; פאַרפעסטיקן זיין ווילן, זעלבסטבאַהערשונג און זעלבשטענדיקייט; אויפוועקן אין אים הומאַניזם און געזעלשאַפטלעכקייט. שוין בעת מיר פאַרטיידיקן די פרייע זעלבשטענדיקע שריפטאַרבעט פון קינד, האָבן מיר די אַלע צוועקן אין זינען. דורך די דאָזיקע אַרבעטן וועט זיך דער לערער באַקענען מיט אַלע נייגונגען פון קינד און וועט באַקומען אַ מעגלעכקייט צו ווירקן אויף יעדערן באַזונדער אין דער גייטיקער ריכטונג.

עס וואָלט אָבער געווען דער גרעסטער פעלער מצד דעם לערער, ווען ער זאָל זיך אַוועקשטעלן אַן אַ זייט און זיך באַגנוגענען אויסשליסלעך מיט די פרייע אינדיווידועלע אַרבעטן, און לאָזן *שטענדיק* דעם תּלמיד פריי שאַפן, און אַליין זיך אָפּזאָגן פון יעדער ווירקונג אויפן תּלמיד, פון סטימולירן אויף אַ באַשטימטן אופן זיינע גייסטיקע כּוחות און אַנטפּלעקן פאַר אים נייע וועגן פון שאַפונג. פאַסיוקייט און איינזייטיקייט — זענען דאָ נישט דערלאָזבאַר. די פרייע שאַפונג פון קינד דראָט צו זיין פאַרבונדן מיט איינטאָניקייט אין פאָרעם און אַפילו אין אינהאַלט: דער תּלמיד גופא און די נאַטור אָדער די נאָענטע סביבה — דאָס זענען סוף־כּל־סוף די טעמעס, וואָס אַרום זיי דרייען זיך אין גרעסטן טייל די פרייע זעלבשטענדיקע אַרבעטן פון קינד. זיין האָריזאָנט איז דאָך סוף־כּל־סוף אַ באַגרענעצטער. דעריבער דאַרף דער לערער אַנטוויקלען אַ גענוגע אַקטיווקייט פון זיין זייט, כּדי צו אַנטפּלעקן פאַר די תּלמידים די פילפאַרביקייט פון דעם מענטשנס איבערלעבונגען, דער לערער דאַרף רייכער מאַכן און משלים זיין דעם קינדס שאַפונגס־גאַמע. דער אייגנטימלעכער סטיל פון קינד דאַרף אויסגעפּרווט ווערן אויף פאַרשידנאַרטיקע פאָרמען פון וואָרטשאַפונג.

און אויב אונדזער גאַנצע מאָדערנע פּעדאַגאָגישע סיסטעם באַשטייט, לויט מאַנראָס אויסדרוק, אינעם שטרעבן צו ברענגען אין הסכּם דעם פרייען אינטערעס פון קינד מיט זיין געצווונגענער אָנשטרענגונג, דיסציפּלינירטקייט; אויב דער מאָדערנער אידעאַל פון דערציִונג בכלל באַשטייט אין דעם, וואָס זי איז אָנגעווענדט צו ביידע קוואַלן, צו דער קאָמבינאַציע פון „אינטערעס" און „אָנשטרענגונג", — דאַן מוז אויך אין געביט פון שריפטאַרבעט פעסט געזאָגט ווערן, אַז דער לערער מוז און קאָן זיך דערלויבן אַריינצוטראָגן אַהער דעם מאָמענט פון „געצווונגענער אָנשטרענגונג" און פון צייט צו צייט פירן די קינדער אויף דעם וועג, וואָס ער, דער לערער, האַלט פאַר וויכטיק און פּעדאַגאָגיש צוועקמאַסיק.

עס מוז ביים לימוד פון מוטערשפּראַך, חוץ די פרייע זעלבשטענדיקע אַרבעטן פון די תּלמידים, פיגורירן נאָך אַ צווייטער מין שריפטאַרבעט, וואָס דערנענטערט זיך צו „סטיליסטישע איבונגען", אָבער וואָס דאַרף אין תּוך זייער ווייניק האָבן צו טון מיט מעכאַנישע איבונגען, און ווי מעגלעך אויך טראָגן דעם כאַראַקטער פון זעלבשטענדיקער שאַפונג. דער סימן פון איבונג וועט דאָ זיין אַ ריין אויסערלעכער, דער אינהאַלט וועט בלייבן דער זעלבער, מיר רופן זיי אָן „איבונגען", ווייל דאָ איז פאַראַן דער באַוווּסטזיניקער פאַרלאַנג מצד דעם לערער צו איבן, טרענירן דאָס קינד אין די אָדער יענע פאָרמען פון וואָרטשאַפונג. אין די דאָזיקע שריפטלעכע אַרבעטן איז אין אַ גרויסער מאָס פאַראַן אַ צוואַנגמאָמענט, אַ דרוק פון לערער און זיין ווילן. עס גייט אין דעם, אַז דער שילער זאָל אויספּרוּוון זיינע כּוחות אויך אויף אַנדערע געביטן — נישט באַגרענעצן זיך אויסשליסלעך מיט פרייע געשריפטסן וועגן זיך און זיינע איבערלעבונגען. זאָל ער זיך פּרוּוון צופּאַסן צו דער אָדער יענער „באַשטעלונג", זאָל ער זיך אַ מאָל צווינגען צו שרייבן דאָס, וואָס עס איז אים אין פלוג נישט אַזוי סימפּאַטיש און אינטערעסאַנט. זאָל דער לערער אַפּעלירן צו זיין כאַראַקטער־קראַפט, צו זיין זעלבסטדיסציפּלין...

און זאָל דערבײַ דער טאַקט פֿון לערער און די אַלגעמיינע־צוטרוי־שטימונג אין קלאַס, און דער עיקר — דער אינערלעכער כאַראַקטער פֿון די דאָזיקע אַרבעטן, וואָס דאַרף אין עצם בלייבן אין גאַנצן שעפֿעריש, — זאָל דאָס אַלץ אָפּשוואַכן דעם אָנגעוויזענעם מאָמענט און אים מאַכן אומבאַמערקט פֿאַר די תּלמידים.

די פֿאָרמען פֿון אַזעלכע סטיליסטישע איבונגען זענען זייער פֿאַרשידנאַרטיק, און עס איז געווונטשן, דער לערער זאָל זיי אַלע דורכמאַכן אין משך פֿון די עטלעכע שוליאָרן. עס איז אויך דאָ נישט אויסגעשלאָסן די קאָנצענטרען־סיסטעם. איך וועל דאָ אין קורצע ווערטער באַקענען מיט די אַלע „איבונג"־פֿאָרמען, אָנגעהויבן פֿון די גרינגערע און אַריבערגעגאַנגען בהדרגה צו די שווערערע.

1) באַשרייבונגען: אונדזער שולהויף, אונדזער גאַס, אונדזער בולוואַר, אונדזער דירה, — ביים שוסטער, ביים שערער, אין קלייט. — בכלל גערעדט, איז געווונטשן צו נעמען אַזעלכע טעמעס, וואָס זאָלן אויסזען דעם קינד פֿון אַ ווייטערער פּערספּעקטיוו. די דאָזיקע אַרבעטן האָבן דעם ציל און גיבן אַ רייכן מאַטעריאַל פֿאַר באַאָבאַכטונגען און קאָנען מיט גרויס דערפֿאָלג דורכגעפֿירט ווערן סיי אין צווייטן, סיי אין עלטסטן קלאַס.

2) איבערדערציילן אַ קלענער אָדער אַ גרעסער ווערק, וואָס דער שילער האָט אַליין געלייענט, אָדער דער לערער האָט איבערגעלייענט פֿאַרן קלאַס. געווונטשן צו שרייבן נישט תּיכף נאָכן איבערלייענען, נאָר אין אַ צייט אַרום. ווי מיר האָבן אויבן געזען, האָט אַ גאַנץ היפּשער פּראָצענט (20,25 פּראָצ') קינדער אַ נטיה צו אַזעלכע אַרבעטן. ביים איבעריקן טייל דאַרף מען אויך אַנטוויקלען אַזאַ פֿעיִקייט. דאָס האָט אַ גרויסע דערציִערישע, זעלבסט־דיסציפּלינירנדיקע באַדייטונג, דאָס פֿירט אויך צום באַרייכערן די שפּראַך פֿון די קינדער, וואָס מוזן דאָ אָנקומען צו די באַגריפֿן און אויסדרוקן פֿון טעקסט. די שאַבלאָן־פֿאָדערונג פֿון לערער, אַז דער תּלמיד זאָל אַלץ איבערגעבן מיט „אייגענע" ווערטער — איז, פֿאַרשטייט זיך, לעכערלעך.

3) איבערדערציילונגען מיט שינויים אין

דער פֿאָרעם: פֿירן די דערציילונג אין נאָמען פֿון אַן אַנדער פּערזאָן; פֿאַרבייטן די עפּישע פֿאָרעם אויף דיאַלאָג אָדער פֿאַרקערט; באַשרייבן די נאַטור, די צייט פֿון יאָר — לויט עטלעכע שירים. די אַלע אַרבעטן האָבן די זעלבע צוועקן, וואָס זענען אָנגעוויזן אין פֿריִערדיקן פּונקט.

4) דראַמאַטיזירונג. צונויפֿשטעלן אין דער פֿאָרעם פֿון אַ פּיעסע — אַ דערציילונג, פֿאַבעל, שיר. קאָלעקטיווע דראַמאַטיזירונג, די זעלבע אַרבעט — אויך אינדיווידועל. עס איז צו דערלאָזן, ס'זאָלן ביי דער דראַמאַטיזירונג אַריינגעפֿירט ווערן נייע צוגעטראַכטע פּערזאָנען. דער מין אַרבעט דערנענטערט זיך צום פֿאַריקן טיפּ. דאָ קומען אויך אינסצעניזאַציעס פֿון בייגעוועזענע אָדער אויסגעפֿאַנטאַזירטע בילדער, ווי למשל: אַ געשפּרעך צווישן צוויי שילער: פֿורמאַן און פּאַסאַזשיר; צוויי אָרעמע פֿרויען אויפֿן מאַרק; אין גאָרטן אויף אַ באַנק; אַרבעטער און פֿאַבריקאַנט; לאָקאַטאָר און באַלעבאָס; אין לערער־צימער.

5) אַרבעט לויט אַ בילד (צייכענונג, סקולפּטור). דאָס קאָן זיין אַ באַשרייבונג פֿון דעם, וואָס דער תּלמיד זעט אויפֿן בילד, דאָס קאָן אויך זיין די צונויפֿשטעלונג פֿון אַ זעלבשטענדיקער, פֿרייער דערציילונג אויף דער טעמע פֿון בילד. ביידע מינים אַרבעט קאָנען אויסגעפֿירט ווערן בנוגע צו איין בילד אָדער צו אַ גרופּע בילדער, וואָס באַהאַנדלען איין טעמע. די אַרבעט קאָן זיין איינע און די זעלבע פֿאַרן גאַנצן קלאַס, זי קאָן אויך זיין אַן אינדיווידועלע פֿאַר יעדן קינד באַזונדער. צוליב דעם צוועק קאָנען גוט אויסגענוצט ווערן די פֿאַרשפּרייטע אָנזיכט־קאַרטן, וואָס פֿון זיי מוז יעדע שול האָבן אַ רייכע קאָלעקציע.

6) פּלאַן און „סקעלעט“. אַ קורצער אָדער גענויער פּלאַן פֿון געלייענטן ווערק; צעגלידערן אויף טיילן און צוטראַכטן נעמען־קעפּלעך פֿאַר יעדן טייל באַזונדער. — איבערגעבן דעם „סקעלעט“ פֿון דער דערציילונג, פֿון דער מעשׂה אין געציילטע שורות, אין געציילטע ווערטער, בתּכלית הקיצור, נאָר דעם הויפּט־תּוך אָן יעטווידע דעטאַלן און ביימאָמענטן. אין די ייִנגערע קלאַסן ווערט דערצו אויסגענוצט אַ קליינע דערציילונג

פון כרעסטאָמאַטיע, אין די עלטערע — אַ גרויסע נאָוועלע, אַ גאַנץ ווערק.

7) קאָמבינאַציע - מעטאָדע. אין די יינגערע קלאַסן לייגט דער לערער פאָר אַ ריי באַזונדערע ווערטער, און פון זיי דאַרפן די קינדער צונויפשטעלן אַ גאַנצן טעקסט פון איינע־צוויי פראַזעס; אין די עלטערע קלאַסן ווערט די קינדער פאָרגע־לייגט עטלעכע ווערטער, וואָס דאַרפן דינען ווי אַ טעמע פאַר אַ גאַנ־צער דערציילונג; ביישפּילן: שניי, קינד, הונט. — נאַכט, וואַלד, וועלף, מוטער, קינד. — וואַלד, געיעג, בעריכע. — פורים, קינ־דער, פריילעך. — פּסח, איבערגעקליבן, קאַץ, קעצעלעך. — שול, לערער, קינד. — פוילער, שפּעט, שטראָף.

8) דערציילונגען אין דריי טאָנען. איינע און די זעלבע טעמע ווערט אויסגענוצט צוליב צונויפשטעלן אַ דער־ציילונג אין דרייערליי טאָנען: אין אַ טאָן אַ געוויינלעכן, אומעטיקן און פריילעכן. ביישפּילן: געפאָרן אויף דאַטשע (צוליב עקסקורסיע, אַ געוויינלעכע באַשרייבונג וואָס געזען; אַ קראַנקער מיטן צוועק אויסצוהיילן זיך פון דער קרענק; פון ווילטאָג, צופרידענער גליק־לעכער.) — איך זיץ אין שטוב. — אַ געוויטער. — אַ רעגן גייט.

9) טאָגביכער. דאָ זענען מעגלעך פאַרשידענע פאָר־מען און טיפּן פון טאָגביכער: אַ טאָגבוך (קאָלעקטיווער) פון קלאַס־לעבן, פון שטאָטלעבן; פערזענלעכע טאָגביכער פון די תּלמידים, שטענדיקע און צייטווייליקע — פאַר דער צייט פון די וואַקאַציעס, יום־טובים.

10) בריוו. נאַטירלעכע בריוו, וואָס דער שילער דאַרף טאַקע שרייבן אַהיים, צו קרובים. — בריוו צו אַ יינגערן אָדער צו אַן עלטערן קלאַס פון שול. — בריוו צו אַ צווייטער שול, צו אַ לע־רער. — כּלומרשטע בריוו אויף ספּעציעלע טעמעס אין פאַרביג־דונג מיט אַ געשעעניש אין שול, שטאָטלעבן, אין לעבן פון שי־לער גופא, פון זיין פאַמיליע. — בריוו צו מחברים פון באַקאַנטע אָדער געלערנטע ווערק, בריוו צו די העלדן פון די ווערק, בריוו פון די העלדן איינער צום אַנדערן.

11) ביאָגראַפּיעס. פון היסטאָרישע העלדן, פון אַ נאָ־ ווענט־העלד, פון אַ באַקאַנטן, אַ קרוב; אויטאָביאָגראַפּיע. — די ביאָגראַפּיע פון דער שול.

12) קלאַסגעשריפטן אויף איין טעמע. דעם גאַנצן קלאַס ווערט אויפגעגעבן איינע און די זעלביקע טעמע, פאַרשטייט זיך, אַ פּאַסיקע דערצו. אַזאַ קלאַסגעשריפטס גיט אַ מעגלעכקייט דעם לערער צו פאַרגלייכן די אויספאַסונג פון די באַזונדערע תּלמידים, די כאַראַקטעריסטישע שטריכן פון זייערע באַטראַכטונגען און באַאָבאַכטונגען, זייערע אינדיווידועלע אָפּשאַ־ צונגען פון מאָראַלישע און עסטעטישע דערשיינונגען — צו אַזעל־ כע געשריפטסן קאָנען אויסגענוצט ווערן פיל פון די טעמעס, וואָס זענען געבראַכט אין פאַריקן קאַפּיטל.

אַזעלכע געשריפטסן אויף אַ טעמע טראָגן גיכער אַ קאָנטראָל־ כאַראַקטער. הערביי קען יעדעס מאָל אויסגעקליבן ווערן אַ טעמע פון אַן אַנדער כאַראַקטער: אַ מאָל פון פאַנטאַסטיש־עסטעטישן, אַ מאָל — פון אידעיש־עטישן, אַ מאָל — פון סאָציאַל־געזעלשאַפט־ לעכן כאַראַקטער, און אַ מאָל — פון פּסיכאָלאָגישן. די דאָזיקע אַר־ בעטן וועלן זיין אַ גלענצנדיקער פאַרגלייך־מאַטעריאַל צו דערקע־ נען די פאַרשידענע טיפּן קינדער אין קלאַס.

13) חיבורים אויף שפּריכווערטער. טאָל־ סטאָי האָט זייער געהאַלטן פון אַזעלכע שריפטאַרבעטן. מעגלעך, אַז זיי זענען מער צוגעפּאַסט פאַר די עלטערע קלאַסן, יעדנפאַלס מוזן אויסגעקליבן ווערן פּאַסיקע פאָלקשפּריכווערטער מיט אַ קלאָרן אינהאַלט, אָן המצאות און איבערשפּיצלעך.

14) כאַראַקטעריסטיקעס פון איינצלנע פּערזאָנען און גרופּעס. ביישפּילן: טוביה דער מילכיקער, מאָטל פּייסי דעם חזנס; די יידישע פּרוי; משכּילים; חסידים און מתנגדים.

15) אָפּהאַנדלונגען — מער אָדער ווייניקער אַב־ סטראַקטע, — איבער ליטעראַרישע פראַגן, אָדער איבער די אַנ־ דערע וויסנשאַפטן, וואָס ווערן געלערנט אין דער אייגענער שול.

16) רעפעראַטן־קאָמפּילאַציעס אויף פאַרשידענע טע־ מעס לויט באַשטימטע, פון לערער אָנגעוויזענע מקורים.

17) ר ע צ ע נ ז י ע ס — פון ביכער, וואָס די קינדער לייענען זעלבשטענדיק אין דער היים. אַזאַ קאַרטאָטעקע פון רעצענזיעס אין פאַרשידענע קלאַסן קען ווערן אַן אוצר צו דער פראַגע וועגן קינדער־לייענען, קינדער־ליטעראַטור.

18) ג ע ש ע פ ט ־ פ אַ פ י ר ן : פּראָטאָקאָלן פון זיצונגען, באַפולמעכטיקונגען, בקשה־בריוו, פּראָטעסט־מעלדונגען, בריוו און קוויטונגען, דעפּעשן.

19) א י נ ט ע ר וו י ו ע ן — מיט שרייבער, מיט פירער פון אינסטיטוציעס.

20) א י ב ע ר ז ע צ ו נ ג ע ן. פאַראַן אַ סך אָנהענגער פון איבערזעצונגען; זיי האַלטן, אַז די מעטאָדע פון איבערזעצונגען דאַרף שטאַרק אָנגעווענדעט ווערן. „עס וועט זיין אַ גרויס פאַרדינסט פּו־נעם ליטעראַטור־לערער, — האָט איינער אַזאַ מעטאָדיסט גע־שריבן, — ווען ער וועט אויף איבערזעצונגען איבערצייגן זיינע תּלמידים, אַז יעדער קלאַסיש ווערק איז פולשטענדיק שיין נאָר אויף דער אייגענער שפּראַך, און אַז קיין שום איבערזעצונג וועט נישט פאַרבייטן דעם אָריגינאַל, ווייל יעדע שפּראַך דריקט אויס יעדן איינדרוק אויף איר אופן". עס איז איבעריק דאָ צו דערווייזן, אַז די געדאַנקען האָבן פּלאַץ אויך בנוגע צו יידיש.

* *

*

גאָר אַ סך אַכט דאַרף דער לערער לייגן אויפן ג ע ל ע ג ע נ־ה י י ט ל ע כ ן ש ר י י ב ן פון די שילער — יעדער באַזונדער און דער גאַנצער קלאַס. די דאָזיקע רגילות דאַרף מען איינשטעלן אין קלאַס שוין פון די ערשטע שטופן. די קינדער דאַרפן קוקן אויף זייער שרייבן, — סיי פאַר זיך אַליין און סיי „עפנטלעך" פאַרן גאַנצן קלאַס, — ווי אויף אַ ביז גאָר נאַטירלעכער זאַך. דער לע־רער דאַרף אַריינציען די קינדער אינעם דאָזיקן פּראָצעס פון שרייבן, ער דאַרף געבן זיין אייגענע איניציאַטיוו און אויך אַרויס־רופן אַזעלכע ביי די קינדער. עס טאָר נישט דורכגעלאָזן ווערן קיין

שום געלעגנהייט, כדי צו פאַרפיקסירן אין שריפטלעכער פאָרעם — דאָס גערעדטע, איבערגעלעבטע, געשעענע אין קלאַס. עס דאַרף ברייט פּראַקטיקירט ווערן די סיסטעם פון מעלדונגען און פּלאַקאַטן, וועלכע ווערן געגרייט און אויסגעפּאַרטיקט דורך די קינדער גופא. מעלדונגען פון שול, פון קלאַס, פון דער קינדער־פאַרוואַלטונג, פון לערער, פאַרוואַלטער — אַלץ דאַרף געשריבן ווערן אויפן טאָוול, אויף פּלאַקאַטן.

מוסטערן פון פּלאַקאַטן: היינט אַ שיינער וועטער, אַ פראָסט; היינט איז משהלעס געבורטסטאָג; מאָרגן גייען מיר אויף אַן אויספלוג אין זאָאָלאָגישן גאָרטן; נעכטן זענען ביי אונדז געווען געסט אין קלאַס; היינט דעם 12 מערץ האָט אויפגעלעבט אונדזער היאַצינט; נאָך אַ שווערער קראַנקייט איז יאַנקעלע היינט ווידער געקומען אין שול; מאָרגן פאָרט אַוועק לאהלע אין מעדעם־סאַנאַטאָריע; מאָרגן איז ביי אונדז אַ וויכטיקע קינדער־פאַרזאַמלונג; אַלע קינדער דאַרפן זיך באַטייליקן אין דער געלטזאַמלונג פאַר דער אָפּגעברענטער שול אין שכנהשן שטעטל.

צו דעם מין אַרבעטן געהערן אויך די וואַנטצייטונגען, סיסטעמאַטישע אָדער געווידמעט אַ דאַטע צי אַ געשעעניש, צי דעם אָנקומען פון פרילינג, אַהער געהער אויך דאָס פירן אַ טעגלעכע ראַדיאָ־צייטונג, וועלכע ווערט געלייענט אויף דער גרויסער פויזע, פאַרן אַריינגיין אין די קלאַסן.

די אַרבעט איבערן וואָרט־אוצר פון די שילער

אַלגעמיינע באַמערקונגען

מיר האָבן אויבן גערעדט וועגן דער אָרעמקייט פונעם לעקסיקאָן ביי די פאָלקשול־קינדער. עס איז די אויפגאַבע פון דער שול צו אַרבעטן אומאויפהערלעך איבער דער באַרייכערונג פונעם וואָרט־אוצר פון אונדזערע קינדער. מ׳דאַרף נישט מיינען דערביי, אַז דאָס הייסט נישט אַנדערש, ווי „פאַרליטעראַרישן״, „פאַרביכערן״ די שפּראַך פון די קינדער. עס איז אַ גרויסער טעות, ווען מען מיינט, אַז די גאַנצע שיינקייט און בילדערישקייט פון דער שפּראַך ליגט פאַרשלאָסן און שטאַמט בלויז פון דער ליטעראַטור. די זאַך איז פונקט פאַרקערט: די קינסטלערישע שפּראַך פון די פּאַטענטירטע דיכטער און פּראָזאַיקער באַזירט זיך אויף די אוצרות פון דער פאָלקשפּראַך, זייער שפּראַך איז אַ רעזולטאַט פון אַ דורותדיקער קריסטאַליזירונג און קאָנדענסירונג פון דער פאָלקשפּראַך. צווישן געוויינלעכע בשר־ודמס באַגעגענען מיר אויף שריט און טריט מענטשן מיט אַן אויסגעשפּראָכענעם און אייגנאַרטיקן סטיל. מיר טרעפן אין דער סביבה פון פאָלקסמענטשן זייער אָפט אַזעלכע, וואָס טיילן זיך אויס מיט זייער אופן דערציילן און איבערגעבן אַ זאַך. אַזאַ איינער האָט די פעיקייט צוצושמידן אַלע צוהערער צו זיינע רייד, ער פאַרכאַפּט די אוידיטאָריע און באַהערשט זי. שוין ביי די ערשטע ווערטער דערפילן מיר, אַז זיין אופן רעדן איז נישט אַ וואָכעדיקער און דורכשניטלעכער, נאָר אַן אַרטיסטישער און ביל־

דערישער. זיין שפּראַך איז רייך און זי גיסט זיך אַזוי לייכט און אָנגעגנעם, מיר האָבן אַ פאַרגעניגן פון זיין דערציילונג. ווייל דאָס איז אַ מענטש מיט אַן אויסגעשפּראָכענעם און אָריגינעלן סטיל.

היינט ווער שמועסט וועגן די גלייכווערטלעך, שפּריכווערטער און פאַרשידענע מינים רעדאַרטן, וועלכע זענען אָנגענומען אין מויל פון פאָלק! דאָ געפינען זיך גאַנצענע אוצרות פון דער וואָרט־שאַפונג פון אונדזערע פאָלקסמאַסן. די אַנאָנימע מחברים פון די דאָזיקע שפּריכווערטער און גלייכווערטער — דאָס זענען געווען די פעיקסטע, טאַלענטירטסטע אין דער פאָלקסמאַסע. צווישן אָט די מחברים איז געווען נישט ווייניק אמתע קינסטלער, פּאָעטישע נשמות. און דערפאַר האָבן מיר אַזוי פיל שפּריכווערטלעך און גלייכווערטלעך, וועלכע זענען געבויט אויפן יסוד פון בילדערישקייט און פּאָעטישקייט. זייערע אַנאָנימע מחברים זענען געווען מענטשן, וועלכע האָבן געדענקט מיט ב י ל ד ע ר, וועלכע האָבן געהאַט אַ הויך אַנטוויקלטן חוש פאַר ר י ט ע ם און מ ע ל אָ־ ד י ש ק י י ט (פאָלקסלידער!). זייער וואָרט איז געווען מאָלעריש און פּאָעטיש. יעדער לערער קען זיך לייכט דערמאָנען צענטליקער אַזעלכע ביישפּילן, וועלכע זאָגן עדות וועגן הויכן ניוואָ פון אונדזער פאָלקשאַפונג.

און דערפאַר איז, ווען מיר רעדן וועגן באַרייכערונג פונעם וואָרט־אוצר פון די שילער, מיינט דאָס אַריינציען זיי אין אַ צווייזיקן פּראָצעס: מיר מוזן זיי אויסלערנען באַאָבאַכטן די שפּראַך פון פאָלק און איר וואָרט־אוצר; מיר מוזן אויך פאַר זיי עפענען די סודות פון דער קינסטלערישער שפּראַך פון אונדזערע שריפטשטעלער. ביידע קוואַלן דאַרפן זיין קלאָר און אָפן פאַר אונדזערע קינדער. מיר מוזן זיי דורכדרינגען מיטן באַוווסטזיין, אַז די קאָאָפּעראַציע צווישן דער ליטעראַרישער און דער פאָלקשפּראַך איז גאָר גרויס; זייער קעגנזייטיקע ווירקונג הערט נישט אויף. און וואָס רייכער און פּרוכטבאַרער אָט די דאָזיקע מיטאַרבעט איז, אַלץ מער געווינען ביידע דערפון: די ליטעראַטור הערט נישט אויף צו זייגן פון דער ברוסט פון דער מוטערשפּראַך פון די ברייטע מאַסן; די לעבעדיקע שפּראַך ווידער האַלט זיך אין איין באַרייכערן מיט נייע ווערטער און פאַר־

מען, וועלכע די ליטעראַטור און פּרעסע ברענגען אַריין. עס איז אַן אומאויפהערלעכער פּראָצעס. עפענענדיק דאָס אויער פון די שילער פאַר דער לעבעדיקער שפּראַך פון פאָלק, פאַר אירע באַזונדערקייטן און שיינקייטן; דערציִענדיק די שילער, אַז זיי זאָלן קענען און דערקענען דעם פאָלקס לשון, זיי זאָלן אים לערנען און פאָרשן,— דאַרפן מיר אָבער אויך דערפירן די שילער צום באַוווסטזיין, אַז דער לעקסיקאָן פון יעדער שפּראַך און אויך פון אונדזער שפּראַך געפינט זיך אין שטענדיקן פּראָצעס פון וווּקס און אַנטוויקלונג; אַז די צייט, די סביבה, די סאָציאַלע שיכטונגען אינעם פאָלק — אַלץ ווירקט אויף דער אַנטוויקלונג פון שפּראַך, און די ליטעראַטור און פּרעסע זענען פון זייער זייט וויכטיקע פאַקטאָרן פון דער שפּראַכאַנטוויקלונג; אַז אונדזערע קינסטלער מיט זייער הויך אַנטוויקלטן שפּראַך־חוש האָבן פון זייער זייט, אַדאַנק זייער אינטויִציע און דערפינדערישקייט, באַרייכערט ביז גאָר דעם לעקסיקאָן פון ייִדיש.

צוליב אָט דעם אַלעמען דאַרף די אַרבעט, וועגן וועלכער עס וועט ווייטער זיין די רייד, געפירט ווערן סיי אויף ליטעראַרישן מאַטעריאַל, סיי אויף ביישפּילן פון פאָלקשפּראַך און פאָלקשאַפונג. כדי צו העלפן דעם לערער אין דער דאָזיקער ביז גאָר וויכטיקער אַרבעט, וועלן מיר דאָ פּרווון גענויער באַאַרבעטן די מעטאָדיק פון דעם דאָזיקן געביט*).

אַרבעט איבער סינאָנימען

אונטערנעמענדיק די דאָזיקע אַרבעט, דאַרף דער לערער געדענקען, אַז דער ציל איז דאָ נישט באַקענען די שילער מיט אַ קאַפּיטל „סטיליסטיק“ אָדער „טעאָריע פון דער ליטעראַטור“, נישט סתם באַקענען די שילער מיט אַ הויך וואָרט און אַן „אינטעליגענ־

*) אַ גלענצנדן, מעטאָדיש גוט באַאַרבעטן מאַטעריאַל, וועט דער לערער געפינען אין דער פּוילישער סטיליסטיק פונעם הויך טאַלענטירטן פּוילישן פּעדאַגאָג לוציוש קאָמאַרניצקי: Stylistyka Polska wyjaśniona na przykładach i ćwiczeniach אויך דער ייִדישער לערער קען דאָ זייער פיל לערנען.

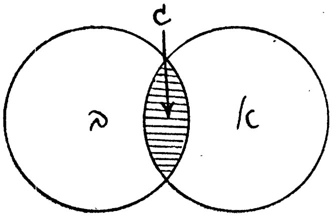
טישן„ באַגריף, נאָר מיר שטייען דאָ פאַר אַן אַנדער אויפגאַבע: איינבירגערנדיק אינעם שילער דעם באַגריף „סינאָנים„, ווילן מיר מיט דער הילף פון אָט די סינאָנימען און ד ו ר ך ז ײ עפענען פאַר די שילער נייע רייכטימער פון וואָרט און פון שיינקייט. די סינאָנימען, פונקט ווי אַלע וויטערדיקע פּאָעטישע פיגורן, וועגן וועלכע מיר וועלן רעדן, דאַרפן באַרייכערן דעם תּלמיד מיט נייע אויסדרוקן, מיט נייע וואָרטפאָרמען און רעדאַרטן. דאָס זענען אַלץ זאַכן, וועלכע פאָדערן אַרבעט און טרענירונג. אין פּראָגראַם פון אונדזער שול דאַרפן אַזעלכע מינים אַכטגעבונגען און געניטונגען איבער דער שפּראַך פאַרנעמען גאָר אַ גרויס אָרט.

וועלכע הויפּטבאַגריפן דאַרפן באַנעמען די קינדער אינעם ענין סינאָנימען?

א) ד י פ ו נ ק צ י ע פ ו נ ע ם ס י נ אָ נ י ם. די שפּראַך איז אַן אינסטרומענט אויף אויסצודריקן אונדזערע באַגריפן, געפילן. אָבער אינסטרומענט צו אינסטרומענט איז נישט גלייך. פאַראַן מכשירים פינקטלעכע און נישט־פינקטלעכע, און צווישן די פינקט־לעכע זענען דאָ גאָר פינקטלעכע, „אויף אַ האָר„ פינקטלעכע. האַלץ און כינין וועגט מען מיט אַ וואָג, אָבער ס׳איז נישט די זעלבע וואָג. אַ פּראָשעק כינין מוז זיין אָפּגעוואויגן מיט דער גענויסטער וואָג און מיט די מינימאַלסטע געוויכטער. אַזוי איז אויך מיטן וואָרט. וויל מען איבערגעבן אַ קאָמפּליצירט געפיל אָדער אַ שיין בילד אין אַזעלכע ווערטער, וואָס זאָלן מאַכן אַ שטאַרקן איינדרוק אויף די צוהערער, — דאַן מוז מען באַנוצן אויך ווערטער „פינקטלע־כע„, עפּעס העכערע, טיפערע, שענערע ווערטער. דאָס „פּראָסטע„, טאָג־טעגלעכע וואָרט באַפרידיקט אונדז נישט אין דעם פאַל, עס איז נישט גענוג פּרעציז און סובטעל. דעם אַ ל ג ע מ י י נ ע ם באַ־גריף וועט דאָס „פּראָסטע„ וואָרט איבערגעבן, אָבער די אײדעלע נ י ו אַ נ ס ן, פאַרבן — נישט. פריִער איז געווען אין דער שפּראַך דער אַלגעמיינער אויסדרוק מיט זיין גרונטבאַטייט. שפּעטער, מיט דער אַנטוויקלונג פון דער שפּראַך, האָבן זיך אויסגעאַרבעט נייע און נייע אויסדרוקן, וועלכע האָבן שוין איבערגעגעבן דעם זעלבן באַגריף מיט פאַרשידענע שאַטירונגען, מיט צוגאָב־אויסטייטשונ־

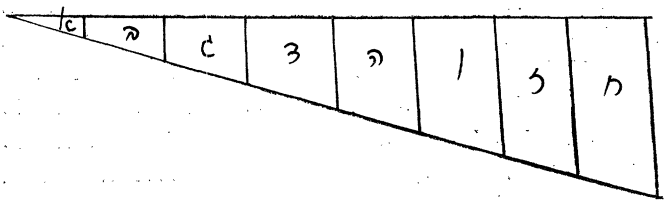
גען, מיט פאַרשידנאַרטיקע באַפאַרבונגען און מיט עמאָציאָנעלן ווערט. אָט דאָס איז די פונקציע פון די סינאָנימען.

שוין אויף די ייִנגערע שטופן פון דער שול דאַרף די קינדער קלאָר ווערן אָט דער באַגריף, און מ'קען דאָס אויך טון מיט דער הילף פון גראַפישע פאַרשטעלונגען, ווי למשל:



אינעם דאָזיקן סינאָנימישן נעסט א) און ב) דאַרפן די קינדער אונ־טערשיידן דעם קערן פון דעם געמיינזאַמען באַגריף (ג), און דאַן זייערע צוגאָב־באַטייטן, ניואַנסן.

ב) די קוואַליטעט פון סינאָנימען. די ווער־טער פון איין סינאָנימען־נעסט זענען נישט אַלע מאָל פון דער זעל־בער קוואַליטעט, נישט אַלע דריקן זיי אויס דעם זעלבן פאַרנעם פונעם געמיינזאַמען באַגריף, נישט אַלע מאָל פאַרמאָגן זיי די זעלבע עמאָציאָנעלע אָנגעשטרענגטקייט, שפּאַנונג. די סינאָנימען האָבן דעריבער גראַדאַציעס: זיי קענען זיין פון שוואַכערער אָדער שטאַר־קערער קראַפט. אויך דאָס קענען מיר פאַרשטעלן פאַר די קינדער גראַפיש אויף פאָלגנדיקן אופן:



ווילן מיר אין אַזאַ גראַפישער פאָרעם באַצייכענען די ניואַנסן פונעם אַלגעמיינעם באַגריף פון ט ר ו י ע ר און אויסדריקן די דאָזיקע ניואַנסן אין אַזאַ סדר, אַז די כאַראַקטעריסטיק זאָל זיין וואָס ווייטער אַלץ שאַרפער און שטאַרקער, דער איינדרוק זאָל גיין פון שוואַכע צו בולטע, — דאַן וואָלטן מיר די דאָזיקע ריי סינאָנימען געדאַרפט אויסשטעלן לויט אַזאַ גראַדאַציע: א) אומעטיקלעך, ב) אומעטיק, ג) טרויעריק, ד) באַטריבט, ה) שווערגעמיטיק, ו) ווייטאַגלעך, ז) אומדערטרעגלעך, ח) דערשיטערנדיק.

מ׳קען אויך דורכפירן מיט די קינדער אַ פיינע סינאָנימען־שפיל. עס שפילן צוויי גרופעס קינדער. עס ווערט איבערגעלייענט אַ זאַץ, אין וועלכן עס איז פאַראַן אַ וואָרט פון אַ צאָלרייכער סינאָנימען־נעסט. די קינדער פוןביידע גרופעס דאַרפן איבערזאָגן דער זעלבן זאַץ, באַנוצנדיק פאַרן אויסגעקליבענעם וואָרט אַ נייעם סינאָנים. אויף צו געבן דעם נייעם ביישפיל ווערט באַשטימט 1־2 מינוטן. דער לערער פירט דעם קאָנטראָל און די רעגיסטראַציע פון די געלונגענע ענטפערס. עס געווינט יענע גרופע, וועלכע האָט צוגעטראָכט מער סינאָנימען.

* *
*

און איצט לאָמיר זיך אָפּגעבן אַ חשבון, וועלכע מינים פּראַקטישע אַרבעטן מיר קענען פירן מיט די שילער אויפן געביט פון סינאָנימיק:

1) דער לערער נעמט אַ געוויסע צאָל סינאָנימען און דערקלערט זייער געמיינזאַמען קערן און די באַזונדערע ניואַנסן, וואָס יעדער פון זיי פאַרמאָגט. ביישפילן: א) באַוועגן זיך, גיין, לויפן, טראָגן זיך, יאָגן, פליען; ב) בויטבאַדערפטיקער, אָרעמער, אביון, בעטלער; ג) אויסרעכענען, פאַרלאָזן זיך, האָפן, האָבן בטחון.

2) אין אַ קינסטלערישן ווערק (געדיכט אָדער פּראָזע) אויסגעפינען און אויסשרייבן די פאַראַנענע סינאָנימען.

3) צונויפשטעלן נעסטן פון סינאָנימען־הויפּטווערטער, סינאָנימען־צייטווערטער, סינאָנימען־אייגנשאַפטווערטער וכדומה.

4) צוטראַכטן זאַצן צו די פאַרשידענע סינאָנימען, וואָס זענען אויסגערעכנט אין פונקט 3.

5) צוקלייבן אַלע סינאָנימען צו אַ געגעבענעם וואָרט: גאָט, רעדן, עסן, נאָר אאַ״וו.

6) דער לערער גרייט צו זאַצן, אין וועלכע עס איז פאַראַן אַ סינאָנימיש וואָרט, ער דיקטירט דעם קלאַס דעם דאָזיקן זאַץ, אַדורכלאָזנדיק דאָס סינאָנימישע וואָרט. די שילער דאַרפן פאַרפולן דעם זאַץ מיט אַן אַנטשפּרעכנדיקן סינאָנים. אין אַ יינגערן קלאַס קען דערביי דער לערער פאַרלייגן די קינדער צום אויסקלייב אַ רשימה פון סינאָנימען, וועלכע פּאַסן זיך דאָ. — אין אַן עלטערן קלאַס קען מען ביי אַט דער אַרבעט באַקומען אַ שיינעם עפעקט, ווען מען טוט אַזוי: מ׳נעמט צו דעם צוועק אַ געהעריקן פערז פון אַ געדיכט, מ׳לאָזט אַדורך דאָס סינאָנימישע וואָרט, און ווען די קינדער גיבן אַן אַלע זייערע סינאָנים־פּראָיעקטן, פאַרגלייכט מען זיי מיט דעם אויסדרוק, וועלכן עס האָט באַנוצט דער דיכטער.

7) אויסגעפינען די גרעסטע צאָל וואַריאַנטן פון אַ געגעבענעם זאַץ.

ביישפּיל: „קעמפנדיק, דאַרף מען גלייבן אין אייגענעם נצחון״.

א) וואַריאַנטן פון ווערטער (סינאָנימען).

קעמפנדיק — ראַנגלענדיק זיך, מלחמה־האַלטנדיק, שלאָגנדיק זיך, גייענדיק אַנטקעגן שונא, אַרויסטרעטנדיק אין קאַמף.

דאַרף מען — מוז מען, איז נייטיק, פאַדערט זיך, באַדאַרף מען.

גלייבן — זיך פאַרלאָזן, האָפן, זיין זיכער, האָבן אמונה, האָבן זיכערקייט, האָבן בטחון.

אין אייגענעם נצחון — אין אייגענעם זיג, דערגרייכונג, דערפאָלג.

ב) סינטאַקטישער וואַריאַנט.

ווען דו גייסט אַרויס אין קאַמף, באַדאַרפסטו גלייבן אין דעם נצחון, צו וועלכן דו שטרעבסט.

ג) לאָגישער וואַריאַנט.

זיכערקייט אינעם אייגענעם נצחון — דאָס איז דער אומבאַדינגטער תּנאַי פאַרן דערפאָלג אין קאַמף.

8) אַרבעט מיט אַ סינאָנים־אויסשליסנדיקן כאַראַקטער: מ׳גיט די שילער צ״ב דאָס וואָרט וואַלד, און זיי דאַרפן צונויפשטעלן אַ רשימה פון אַלע ווערטער, וואָס האָבן אַ שייכות צום וואַלד, אָבער דערביי דאַרף דאָ נישט זיין קיין איין סינאָנים. אין דעם פאַל וועט די רשימה אויסזען אַזוי: וואַלד, בוים,ביימל, האָלץ, קוסט, בלום, יאַגאָדע, מעך, גראָז, יאַגד, יעגער, חיות, האָלצהעקער, נעסט, פויגל, וואַלדוועכטער, שוואָם, שוואָמען־קלייבער, וועג, שטעגל, וועוויאָרקע, אאַ״וו.

9) זייער אַ גוטער מעטאָד איז צו פאַרגעבן די שילער, זיי זאָלן צוקלייבן אויסדרוקן, וועלכע האָבן אין גאַנצן אַ קעגנזעצלעכן, קאָנטראַסטירנדיקן באַטייט צום געגעבענעם וואָרט (אַנטאָנימען). אין די עלטערע קלאַסן קען מען צו דעם צוועק באַנוצן אַבסטראַקטע און עמאָציאָנעלע ווערטער. ביישפּילן־ווערטער פאַר אָט דער איבונג: אינטערעסאַנט, פאַרפלאָנטערט, העפלעך, נאַכלעסיק, אומעטיק, אַ זעלטענער אויסדרוק, שוואַכע נאַטור, רוישיקע גאַס, פאַלשער מענטש, עפנטלעכער גאָרטן, אַ שפּאַנענד בוך, האַרציקער מענטש, היינטוועלטיק, מוטיק, פאַרשייט, פאַרשלאָפן, באַצאָלטער מיטאַרבעטער.

10) אויסטייטשונגען פון האָמאָנימען. ביישפּיל: פאַרטייטשן מיט דער הילף פון סינאָנימען די וויטערדיקע אויסדרוקן:

אַ דעליקאַטער מאכל — פיינער, געשמאַקער, איידעלער, אָנגענעמער.

דעליקאַטע פאַרבן — בלאַסע, צאַרטע, נישט־שרייענדיקע, האַרמאָנישע.

דעליקאַטע רייד — העפֿלעכע, פֿאַרזיכטיקע, פֿאַרגלעטנ־דיקע, איידעלע.

דעליקאַטע געפֿילן — נאָבעלע, אינטימע, שטילע, סובטעלע, איידעלע.

דעליקאַטע באַנעמונג — פֿיינע, נישט־אויפֿרייצנדיקע, נישט־אויפֿצווינגענדיקע.

דעליקאַטער אויער — פֿילבאַרער, אויפֿנאַם־פֿעיִקער, ראַפֿינירטער, אויסגעאיידלטער.

דעליקאַטער אָרגאַניזם — שוואַכער, קרענקלעכער, פֿילבאַרער.

דעליקאַטע כּלי — דינע, ציטעריקע, שוואַכע, ברעכעוודיקע.

דעליקאַט שטיקל אַרבעט — פּרעציז, פֿינקטלעך, קונציק געמאַכט, אַרטיסטיש אויסגעפֿירט.

דעליקאַטע סיטואַציע — צווייִדייטיקע, קאָמפּליצירטע, פֿאַרוויקלטע, געפֿערלעכע, ריזיקאַלישע.

אַרבעט איבער עפּיטעטן

1) צוטראַכטן עפּיטעטן צו די ווערטער: הימל, וואָלקן, זון, ווינט, טאָג, נאַכט, זומער, ווינטער, האַרבסט, פֿרילינג, בלומען, גראָז, האַמער, אײַזן, פֿייער, כּוח, געדאַנק, קול, מעשה, ליד.

2) אויסשרײַבן און אַנאַליזירן עפּיטעטן, אויסגעקליבן פֿון געגעבענע קינסטלערישע ווערק.

3) צונויפֿשטעלן רשימות פֿון עפּיטעטן בילדערישע, עמאָציאָנעלע, פֿאַנטאַסטישע א״אַ.

4) פֿאַרלייגן די שילער אַ רשימה עפּיטעטן צו אַ באַשטימט וואָרט, און דאַן פֿאַרטיילן די דאָזיקע עפּיטעטן אין באַזונדערע רובריקעס. בײַשפּיל:

ר ע ג ן — אַ וואַרעמער, אַ האַרבסטיקער, אַ פֿרילינג־

דיקער, אַ שנײדנדיקער, אַ קאַלטער, בײנאַכטיקער, גערדיכטער, שיטערער, אַ גאָלדענער, מחיהדיקער, אַ ראַשיקער, שטורמישער, אַ טריפנדיקער, שטילער, לעבלעכער, אַ טײערער, בריליאַנטיקער, אַ זומזנדיקער, אַ דורכנעמענדיקער, אַ פוילער, װינטערדיקער, אײזיקער.

אָט די אַלע עפּיטעטן קען מען פאַרטײלן אין אַזעלכע רובריקעס:

זע־איינדרוקן	הער־איינדרוקן	טערמישע
אַ גאָלדענער,	אַ ראַשיקער,	אַ װאַרעמער,
אַ בריליאַנטיקער,	זומזנדיקער,	לעבלעכער,
געדיכטער,	שטילער,	קאַלטער,
שיטערער,	שטורמישער,	אײזיקער,
	טריפנדיקער,	

עמאָציאָנעלע	יאָרצייט־באַשטימענדיקע
אַ מחיהדיקער,	אַ האַרבסטיקער,
פוילער,	װינטערדיקער,
טײערער,	פרילינגדיקער,
דורכנעמענדיקער,	בײנאַכטיקער.
אָנגענעמער,	

5) צוטראַכטן זאַצן צו פאַרשידענע מינים עפּיטעטן.

6) דיקטירן אַ גערדיכט, אַדורכלאָזנדיק אַלע עפּיטעטן (אויף זײערע ערטער אָנגעבן שטריכעלעך), און פאָרלײגן די שילער צוטראַכטן אַלײן די אַנטשפּרעכנדיקע עפּיטעטן. שפּעטער אַנאַליזירן די עפּיטעטן פון די שילער און פאַרגלײכן זײ מיטן אויטאָרס עפּיטעטן. אָט װי עס װעט אויסזען אַזאַ גערדיכט מיט דער פאָרמולירטער אויפגאַבע:

דוד איינהאָרן

אידיליע

(פראַגמענט)

און זיין זאָל מיין ליבסטע אַ —, —,
מיט אויגן —, —, —,
און —, אַזוי ווי אין פרילינג דער הימל,
וואָס קוקט דורך אַ — שלייער פון טיולן;
מיט שוואַרצע — — לאָקן,
וואָס זאָלן באַזוימען איר פנים דעם —,
וואָס רעדט נישט פון טויט און פון בלומען, וואָס וועלקן,
נאָר עפּעס פון — — קרעפטן,
וואָס רייסן — זיך צום לעבן,
און פערל — — טרערן,
וואָס פאַלן און פאַלן פון ליבע.
און זיין, וויל איך, זאָל זי אַ טאָכטער פון יענע
— — — הייזלעך,
ווו עס לעבט און עס ליידט די זעל פון מיין אומה,
ווו ס'רעדן פון שמערצן נאָר בליקן נאָר —;
און האָבן זאָל זי אויך אַן — מאַמען —
מיט אויגן, וואָס וויינען און קושן צוזאַמען,
מיט — הענט, וועלכע האַלטן און גלעטן,
מיט — ליפּן, וואָס שעפּטשען נאָר ברכות.
און ליב זאָל זי האָבן איר — מאַמען,
די, וועלכע וועט בענטשן מיין ליבע.

7) מיר גיבן די שילער הויפּטווערטער מיט גאַנץ קורצע כאַ־ראַקטעריסטיקעס, די שילער דאַרפן אַריינשרייבן די אַנטשפּרעכנ־דיקע עפּיטעטן. ביישפּיל:

א) אַ ל ט ע ר מ אַ ן. דאָס פּנים..... די אויגן..... די ליפּן..... די נאָז..... די באָרד..... די שטימע..... די הענט..... די

פּיס..... דער גאַנג..... זיין רעדן..... זיין שטיין..... זיין זיצן.....
זיינע פינגער..... זיין מויל.....

ב) זאַמד. לויט קאָליר: גרויער, געלער, גאָלדענער, רויטלעכער.

לויט קלאַנג: סקריפּענדיקער, קנאַקנדיקער, טרעש־טשענדיקער, שטומער, שוויַיגנדיקער, קוויטשענדיקער.

לויט טעמפּעראַטור: אָנגעגליטער, ברענענדיקער, קאַל־טער, וואַרעמער, הייסער.

לויטן בוי: שיטעוודיקער, רירעוודיקער, פעסטער, צע־קריכנדיקער.

לויט נוצן: פּרוכטלאָזער, שעדלעכער.

די דאָזיקע איבונג איז אַ פולער קאָנטראַסט צו דער איבונג, וועלכע מיר האָבן אָנגעגעבן אונטערן פּונקט 4: דאָרט האָבן מיר געגעבן די רשימה עפּיטעטן, און די שילער האָבן זיי געדאַרפט פאַרטיילן אין באַזונדערע רובריקעס לויטן אינהאַלט און כאַראַק־טער, דאָ גיבן מיר פאַרקערט די רובריקעס און כאַראַקטעריסטי־קעס, און די שילער דאַרפן צוטראַכטן די געהעריקע עפּיטעטן.

8) פאַרטערטן מיט עפּיטעטן באַשרייבונגען (באַשטימונגען), וועלכע זענען אויסגעדריקט מיט עטלעכע ווערטער. די עפּיטעטן וועלן דערביי באַשטיין פון אַן אַדיעקטיוון־צונויפזאַץ. ביישפּילן:

אַ דרייעק מיט גלייכע זייטן — אַ גלייכזייטיקער דרייעק.
אַ קינד, וואָס איז אַלט פינף יאָר —
אַ טיש מיט קרומע פיס —
אַ יונג מיט ברייטע פּלייצעס —
אַ מויער מיט פינף שטאָקן —
אַ געזאַנג מיט איין טאָן —
אַ פּלויט געפאַרבט אויף גרין —

אַרבעט איבער מעטאַפאָרן

1) אויסשרייבן מעטאַפאָרן פון אַ קינסטלערישן ווערק און דערקלערן, פון וואַנען האָט זיך די מעטאַפאָרע גענומען, ווי אַזוי זי איז אַנטשטאַנען, אָנווייזן איר לכתחילהדיקן גרונטבאַטייט.

2) דערקלערן דעם ציל, צוליב וועלכן דער אויטאָר האָט אַריינגעפירט די אָדער אַנדערע מעטאַפּאָרע, און צי האָט ער דער־גרייכט דעם עפעקט און דעם ציל, וועלכן ער האָט זיך געשטעלט.

3) אויסשרייבן מעטאַפאָרעס פון יידישע פאָלקסלידער, שפּריכווערטער, גלייכווערטלעך.

4) אויסשרייבן מעטאַפאָרעס פון אַ לייטאַרטיקל אין צייַ־טונג, פון אַ פּאָליטישער רעדע וכדומה. פאַרגלייכן די רייכקייט און אָנגעזעטיקטקייט מיט מעטאַפאָרן פון אַ געדיכט, און די אָרעמ־קייט — פון אַ פּובליציסטישן מאַטעריאַל.

5) ברענגען מעטאַפאָרן, אויף וועלכע עס ליגט דער חותם פון אַלט־פאַרגאַנגענע תקופות, מנהגים וכד׳: ער זעט אויס ווי אַן אָפּגעשלאָגענע הושענא, קליין ווי אַ טל־ומטר, די מעשה האָט שוין אַ באָרד, איך וועל גיין פאַר אים אין פייער און אין וואַסער.

6) ברענגען מעטאַפאָרן, וואָס זענען אויסגעבאָרגט פון פאַר־שיידענע לעבן־שטייגערס, סביבה־אַרטן. ביישפּילן:

פון מיליטערישן שטייגער — ער זיצט פעסט אין זאָטל, ער האָט אָוועקגעלייגט דאָס געווער, ער האָט אַרויסגערוקט קעגן אים די שווערע אַרטילעריע, מיר וועלן זיך שיצן אין די לעצטע אָקאָפּעס, דאָס איז אַ פעסטונג נישט איינצונעמען, ער האָט געמאַכט אויף אים אַ שאַרפע אַטאַקע.

פון ים־לעבן — ער האָט אים אַריינגעכאַפּט אין דער נעץ, געכאַפּט אויף דער ווענדקע, אַ שיף אָן אַ רודער, אונטערוואַסער־שטיינער, מ׳זעט נישט קיין ברעג, דער ווינט בלאָזט אויף אונדזערע זעגלען.

פון האַנטווערקער־שטייגער — עמך שער און אייזן, עס האָט אים נישט געסטייעט קיין פאָדעם, ער לעבט פון זיינע צען פינגער, עס רירט אים ביזן לעצטן קנעפּל, ער איז אַ מענטש פון אַלטן שניט, אַרויס די אָל פון זאַק.

פון לאַנדווירטשאַפט־שטייגער — ער האָט אַראָפּגענומען די סמעטענע, אונדזער קאַסע איז נישט קיין מעלקעדיקע קו, קריך נישט אין קיין פרעמדן גאָרטן, ער

האָט זיך צעלייגט ווי ביים טאָטן אין ווייגאָרטן, ער שלעפּט די קו אויפן בוידעם, ער מאַכט פון שניי גאָמלקעס, שפּיי נישט אין ברונעם.

7) ברענגען מעטאַפאָרן, וואָס זענען געבויט אויפן לעבן פון חיות, געוויקסן (ער דרייט מיטן עק, ער האָט אָנגעשטעלט די אויערן, ער זייגט זיין אייגענע לאַפּע, ער איז באַוואָקסן מיט מעך, דאָס געשעפט בליט).

8) צוטראַכטן פראַזן מיטן פּינקטלעכן גרונטבאַטייט און מיטן מעטאַפאָרישן באַטייט פון די זעלבע ווערטער:

הויפּטווערטער — אויג, קאָפּ, צונג,

אייגנשאַפט־ווערטער — לעבעדיקער, טויטער, ליכטיקער,

צייטווערטער: ברענען, שווימען, שלאָגן (זיך).

9) צוטראַכטן פאַרשידענע מינים איבערטראָגונגען לויט אינהאַלט:

פון קאָנקרעט אויף אַבסטראַקט — ליכטיקע זון, ליכטיקע פרייד.

פון לעבעדיק אויף נישט לעבעדיק — אַ מענטש גייט, אַ זייגער גייט.

פון נישט לעבעדיק אויף לעבעדיק — דאָס פייער ברענט, דער מענטש ברענט אין גאַנצן.

פון רוים אויף צייט — אַ לאַנגער וועג, אַ לאַנגע צייט.

אַסאָציאַציעס לויט שכנהשאַפט (מעטאָנימיע) — אויפעסן אַ פולע שיסל, לייענען האָפשטיינען, די גאַנצע שטאָט איז זיך צונויפגעלאָפן, ער האָט נישט אָריינגעטון קיין האַנט אין קאַלטן וואַסער.

אַרבעט איבער העברעיזמען

1) אויסשרייבן די העברעישע ווערטער פון אַ פּאָר זייטלעך שלום־עליכם, מענדעלע, פּרץ, אאַ. באַרעכענען די פּראָצענטער און פאַרגלייכן זיי צווישן זיך. אַנאַליזירן דעם כאַראַקטער פון די העברעיזמען, וואָס יעדער פון זיי באַנוצט.

2) אויסשרייבן די העברעיִשע ווערטער, וואָס ווערן באַנוצט אין דער פאָלקשפּראַך, קלאַסיפיצירן די דאָזיקע ווערטער אין אַזעלכע רובריקעס: אויסדרוקן פון גייסטיקע באַגריפן, מנהגים, רעליגיעזע באַגריפן, נעמען פון באַקאַנטע ספרים, תפילות, יום־טובים, פּראָפעסיעס און כלי־קודש אאַ״וו.

עס איז זייער גוט צוליב דער דאָזיקער אַרבעט צונויפצושטעלן אַ גרויסע קאָלעקטיווע טאַבעלע מיט די אַלע אויסגערעכנטע רובריקעס.

3) קלייבן העברעיִשע גלייכווערטלעך, שפּריכווערטער, פסוקים. מאַכן איבערזעצונגען פון די געזאַמלטע מאַטעריאַלן.

4) זאַמלען העברעיִשע פאַמיליע־נעמען, אַנאַליזירן זיי, דערקלערן און פאַרטייטשן.

5) זאַמלען פאָלקסלידער מיט העברעיִשע סטראָפעס.

5) צונויפשטעלן אַ קאָלעקטיוון ווערטערבוך פון העברעיִזמען.

7) אַנאַליז און קלאַסיפיקאַציע פון די געברויכלעכע העברעיִזמען לויט געזעלשאַפטלעכן און לאַגישן אינהאַלט:

ע פ נ ט ל ע ך ־ ר ע כ ט ל ע כ ע ב אַ ג ר י פ ן — שטר, שטר־מכירה, חזקה, עדות, גביות־עדות, פשרה, תביעה, אַפּוטרופּסות, קנס, קנסענען, צוואה.

פ י נ אַ נ ץ ־ ה ע נ ד ל ע ר י ש ע ב אַ ג ר י פ ן — פדיון, הוצאה, הכנסה, שותפות, חזרה, קרן, לאחדים, סך־הכל, מלווה, מטבע, מושווה ווערן, פרוטה, מסחר.

ק ל אַ ס ן ־ אָ נ ג ע ה ע ר י ק י י ט — גביר, נגיד, עושר, בעל־גוף, קבצן, פּריץ, שררה, עם־הארץ, למדן, יחוס, יחסן, המון־עם, אפיקורס, ראש־הקהל.

ב אַ ש ע פ ט י ק ו נ ג ע ן — בעל־עגלה, קצב ,קצבות, בעל־מלאכה, פועל, כלי־זמר, שמש, חזן, בדחן, מוכר־ספרים, מוכר־תבואהניק, משרת, מנקר, חלפן.

אַ ב ס ט ר אַ ק צ י ע ס — רחמנות, אכזריות, חרפה, גאווה, הפקרות, חוצפה, חניפה, עזות, רכילות, אמת, מוסר, אחריות, איכות, השגה, התנצלות.

8) זאַמלען העברעיִזמען, וואָס לאָזן זיך פאַרבייטן מיט ייִדי־שע ווערטער, געבן זייערע ייִדישע עקוויוואַלענטן.

9) צונויפשטעלן אַ קאָלעקציע העברעיִזמען, וועלכע זענען אומפאַרבייטלעך, פאַרמאָגן נישט קיין ייִדישע עקוויוואַלענטן (אַלף־בית, עם־הארצות, ישוב, הנחה, השערה, פּניות, גורל, מסירת־נפש, צד, אתה־בחרתנו־שקייט, שיכור, אגב, דרך־אגב, חן, מלא־חן, חסידות).

אַרבעט איבער נעאָלאָגיזמען

„די וויכטיקסטע אויפגאַבע פונעם דיכטער איז די אַנט־שפּרעכנדיקע גיוואַנסירונג פונעם אויסדרוק אין פּרט פון זיין געפיל־ווערט, די שוועריקייטן, וואָס ער באַגעגנט — איז ער גובר דורך אַריינפירן פּראָווינציאַליזמען, אַרכאַיִזמען, פרעמדע אויסדרוקן... אָבער פון די אַלע מיטלען איז דער גאָר וויכטיקסטער, און צו אים קומען אָן די דיכטער אַמאָפטסטן, — דאָס איז דאָס שאַפן ג י י ע א ו י ס ד ר ו ק ן. די נייע אויסדרוקן קענען געשאַפן ווערן, כדי איבערצוגעבן אַ וועלכן עס איז באַגריף, פאַר וועלכן עס פעלט אַ טערמין אין דער געגעבענער שפּראַך אָדער, כדי צו מאַכן בולטער וועלכן עס איז עמאָציאָנעלן גיוואַנס. נישט איינער פון די גוט גע־שאַפענע אויסדרוקן האָט זיך אַלגעמיין פאַרשפּרייט און איז אַפילו אַריין אין דער געלויפיקער שפּראַך, אַנדערע ווידער האָבן באַריי־כערט בלויז דעם ווערטערבוך פון דער פּאָעטישער שפּראַך“*).

אָט דעם דאָזיקן באַגריף און געפיל פאַר נייע וואָרטבילדונ־גען דאַרף דער לערער אומבאַדינגט איינפלאַנצן אין די מוחות פון די עלטערע שילער. אָט איז אַ ביישפיל, וועלכער קען זייער אָנשוי־לעך מאַכן דעם ענין פאַר די קינדער. אין פּרצס אויסגאַבע „ייִדי־שע ביבליאָטעק“ (1891־1892) איז אָפּגעדרוקט אַ געדיכט פון ראָזע גאָלדשטיין „די ייִדישע מוזע“. לייענען מיר דאָרט אַזוי:

---

*) לוציוש קאַמאַרניצקי — סטיליסטיקא פּאָלסקא, ז' 93.

„נאָר ביי׳ן איר (מוזע) אין די אויגן... עס ברענט דאָרט
א פייער,

אַ פייער פון לעבן און מאַכט!...
אַט דאַכט זיך פאַרלאָשן, עס פלאַקערט שוין ווידער
און לייכט אין דער פינצטערער נאַכט.״

אין אַט דעם ליד האָט די רעדאַקציע פון דער „יידישער ביבליאָטעק״ אין אַ הערה אונטערן טעקסט פאַרטייטשט דאָס וואָרט „מאַכט״ — כוח. אַפּנים, אין יידיש פון יענער צייט האָט מען נישט געברויכט דאָס וואָרט מאַכט אַלס זאַכוואָרט, נאָר אויסשליסלעך אַלס ווערב אין דער דריטער פערזאָן. מ אַ כ ט אַלס זאַכוואָרט איז, הייסט דאָס, געווען דאַן אַ נעאָלאָגיזם. און געוועןן איז דאָס אין גאַנצן מיט 50 יאָר צוריק!

מיט די שילער דאַרף מען דורכמאַכן אַרבעטן איבער נעאָלאָגיזמען אין אַזאַ ריכטונג:

1) זאַמלען וואָרטבילדונגען אין דער יידישער דיכטונג פון די לעצטע 20 יאָר, אַנאַליזירן דעם אַפּשטאַם און דעם אויפּטו פון די דאָזיקע נייע וואָרטבילדונגען. לאָמיר דאָ ברענגען עטלעכע אַזעלכע ביישפּילן:

ערדישע ב ר י י ט ן און ל ע ב ג ן...
ס׳איז שווער נישט פאַרגעסן די שאַרפע אַ מ אָ ל ן...
שיק איך פרייד די פלינקע אַ י צ ט ן...
אין נעפלדיקן ג י ד...
און ווידער רופט און מאָנט דאָס האַרץ מיט ווייטע
אַ ו י ס ו ו ע ל ט ן זיך העפטן...

דאָס זענען אַלץ נייע וואָרטבילדונגען, וואָס זענען געשאַפן אין דער פּאָעזיע. אָבער נישט ווייניק נעאָלאָגיזמען ווערט געשאַפן אין דער פּרעסע און אין דער פּאָליטישער פּובליציסטיק בכלל. עס ווערן אויך געשאַפן נייע אויסדרוקן אינעם אַלגעמיינעם יידישן אַרום. און אַט צו די אַלע לעבעדיקע לעקסישע דערשיינונגען דאַרף מען צוציען די אויפמערקזאַמקייט פון די שילער. און אָנהייבן דאַרף

מען טאָקע פון דעם לעקסיקאָן פון דער שול גופא, פון איר סביבה און פראַקטיק. ביי אונדזערע קולטור־באַדינגונגען זענען דאָך אַלע שולאויסדרוקן — נעאָלאָגיזמען, וואָס זענען אויפגעקומען במשך די לעצטע 25 יאָר... אַזעלכע אויסדרוקן זענען: פאַרוואַלטער, שול־פאַרוואַלטונג, פעדאַגאָגישער ראַט, וואַנטצייטונג, לערן־מכשירים, לערנבוך, מאַפע, קינדערראַט, פילפעדער אא״וו.

ענדלעך, לאָמיר דאָ פאַרצייכענען אַ געוויסע צאָל פּאָליטיש־געזעלשאַפטלעכע נעאָלאָגיזמען, וואָס האָבן זיך איינגעבירגערט אין יידיש במשך די לעצטע פאַר צענטליק יאָר: חברשאַפט, אורלויב, איבערגאַנג־פּאָן, אידייִשע באַוואָפענונג, אַרבעטביכל, אָנלאָדונג, בעל־גופנטום, וואַלרעכט, ווירטשאַפטלעכער זעלבסטאויסהאַלט, טראַנספּאָרטלער, לינקער אָפּנייג, לעבעדיקע צייטונג, פּאַרטיי־אָנגעהעריקייט, שעדיקער אא״וו אא״וו.

זאַמלען פון דער פּרעסע און פון דער לעבעדיקער שפּראַך אַט די נייע וואָרטבילדונגען — דאָס איז איינער פון די וועגן, ווי אַזוי צו אַנטוויקלען ביי די שילער זייער שפּראַך־חוש, ווי אַזוי איינפלאַנצן אין זיי דעם באַוווּסטזיין און דאָס געפיל פאַר דער לעבעדיקייט און שעפערישע פּראָצעסן אין דער שפּראַך, ווי אַזוי צו באַרייכערן און פאַרשענערן זייער וואָרט־אוצר.

וואָרטאיבונגען

עס איז פולשטענדיק גערעכט דער פּוילישער פּעדאַגאָג י אַ ן ב י ל י נ ס ק י, ווען ער שרייבט אין זיין העכסט אינטערעסאַנטן הילפבוך פאַרן לערער*) וועגן אָט דעם מין איבונגען:

„וואָרטאיבונגען זענען אין דער דידאַקטיק פון מוטער־שפּראַך פאַרהעלטענישמעסיק אַ פרישע דערגרייכונג. ביז נישט לאַנג האָט מען געהאַלטן, אַז דורכן א י נ ה אַ ל ט, וועלכער ווערט דערלערנט מיט דער הילף פון שפּראַך, וואַקסט אַזוי צו זאָגן אויטאָמאַטיש אויך דער אָרגאַן, וואָס דינט צום אויסדריקן דעם דאָזיקן אינהאַלט — די ש פּ ר אַ ך ; אַז רעדנדיק אין דער געגעבע־

*) Jan Biliński — Ćwiczenia słownikowe, 1937, p. 8-9.

נער שפראך אויף די לעקציעס פון יעדן קעגנשטאנד וועגן פאר־שידנארטיקע ענינים, לייענענדיק אין דער דאזיקער שפראך דאס, וואס אנדערע האבן געשריבן וועגן די ענינים, פארפעסטיקט מען אויך דערמיט די רייך פארמעלע, טעכנישע אזוי צו זאגן פעיקייט אויסצודריקן זיך. אבער אזא קוק איז נאר טיילווייז ריכטיק. רעדנ־דיק, אנטוויקלט זיך בלי־ספק דערמיט אליין די שפראך, אבער ווילן מיר וואס מער דעם פ א ס י ו ו ן שפראכפארמעג, וואס האט זיך אנגעזאמלט אינעם שילערס זכרון טאקע אדאנק זיין קומען אין בארירונג מיט פארשידענע ענינים דורך דער פארמיטלונג פון דער שפראך, פארוואנדלען אין אן א ק ט י ו ו ן שפראכפארמעג, אזא וואס זאל צו יעדן מאמענט, ווען דאס פאדערט זיך נאר, זיך שטעלן צו דינסט פינקטלעך און טרעפלעך; ווילן מיר אויסבילדן א שטענ־דיקע שפראכלעכע גרייטקייט ביים שילער, — דאן מוז מען אויך באזונדער פארנעמען זיך מיטן ווארט ווי אזעלכן, נישט נאר פון שטאנדפונקט פונעם זאץ צי פון דער פלעקסיע, דאן מוז מען פירן אינעם באטייטלעך־ווערטלעכן געביט ציל־באוווסטע און סיסטעמא־טישע איבונגען".

אין די לעצטע יארן היבן זיך אן אט די ווארטאיבונגען איינ־צובירגערן אין אונדזער שול. זיי פיגורירן אינעם יידיש־פראגראם פון דער צישא, וועגן זיי איז גערעדט געווארן א סך אויף די קאנ־פערענצן פון אונדזערע יידיש־לערער, מען האט וועגן זיי געשריבן אין אונדזערע פעדאגאגישע זשורנאלן. ווי שטעלן מיר זיך פאר דעם כאראקטער פון די דאזיקע איבונגען? ווי דארף אויסזען זייער מעטאדיק?

עס רעדט זיך וועגן ו ו א ר ט א י ב ו נ ג ע ן, נישט וועגן טעקסטן־ארבעט, נישט וועגן ארבעט איבער ליטערארישע פראג־מענטן, נאר בפירוש איבערן ווארט, איבערן איזאלירטן ווארט, וואס איז א באשטאנדטייל פונעם ווערטערבוך. מ׳קען אויסנוצן צו־ליב דער דאזיקער ארבעט די נאטירלעכע געלעגנהייטן ביי די לע־בעדיקע געשפרעכן אין קלאס. מ׳קען אויך שעפן דעם שטאף פאר די ווארטאיבונגען פון געלייענטן און באארבעטן קלאס־מאטעריאל. אזוי, למשל, ווען מען לערנט וועגן קוילן און זאלץ, אדער וועגן

שול, דאָרף, — קען מען דאָן זאַמלען אַלע ווערטער אַרום יעדער פון די טעמעס — אין פאַרשידענע קאָמבינאַציעס און אופנים. דאָס וועט הייסן אַזוי: לאָמיר צונויפזאַמלען אַלע הויפּטווערטער אין שייכות מיט דער טעמע „קוילן”; לאָמיר צונויפזאַמלען אַלע צייט־ווערטער אין שייכות מיט דער טעמע „דאָרף” וכד׳. עס גייט, הייסט עס, טאַקע בפועל־ממש וועגן אַנזאַמלען גרעסערע זאַפּאַסן ווערטער, אַנטשפּרעכנד צו דער געגעבענער שטופע פון דעם שי־לערס שפּראַך־אַנטוויקלונג. דאָס זענען איבונגען, וועלכע לאָזן זיך פּראַקטיקירן סיי אין צווייטן קלאַס, סיי אין זיבעטן, און אַפילו אין מיטלשול; מען קען פירן די דאָזיקע איבונגען סיי שריפטלעך, סיי מינדלעך, — אין דער לעצטער פאָרעם קענען זיי האָבן זייער אַ לע־בעדיקן כאַראַקטער.

אָבער מען דאַרף זיך אָפּגעבן אַ חשבון, אַז עס איז נישט אויס־צומיידן ביי דעם דאָזיקן מין אַרבעט אויך וואָרטאיבונגען אין אי־זאָלירטע, אַזוי צו זאָגן, געביטן, ריין אַבסטראַקט, טאַקע מעשה איבונג. אָפּהיטנדיק זיך פאַר דער געפאַר פון מעכאַנישקייט און סתם קאַטאַלאָגיזירונג, אַריינטראַגנדיק אין דער אַרבעט וואָס מער צילבאַוווסטקייט און קלאָרע פאַרשטענדעניש, אַנפילנדיק די אַרבעט מיט ליבע צו דער מוטערשפּראַך, — קען מען אַפילו אָט די אַב־סטראַקטע אַרבעטן פאַרוואַנדלען אין אַ לעבעדיקע און אינטערע־סאַנטע באַשעפטיקונג. פאַרשטייט זיך, מ׳טאָר נישט אָפּגעבן אויף די וואָרטאיבונגען קיין גאַנצע שעה, נאָר מ׳דאַרף פאַר זיי „אָפּ־רייסן” פון מאָל צו מאָל אַ וועלכע 10־15 מינוט.

לאָמיר דאָ אָנמערקן אייניקע מוסטערן פון אָט די וואָרט־איבונגען:

1) שאַפן אַרום אַ געגעבענעם וואָרט אַלע מעגלעכע הויפּט־ווערטער, צייטווערטער, אייגנשאַפט־ווערטער וכד׳.

2) וועלכע צייטווערטער לאָזן זיך באַנוצן בנוגע דעם וואָרט „וואַסער”? (גיסט זיך, רינט, פאַרפּלייצט, טרינקען, רוישט, לויפט; איז וואַרעם, קאַלט, שמוציק, קרישטאָלריין; פרישט אָפּ, וואַשט, ריי־ניקט אאַ״וו).

3) צונויפשטעלן ווערטערנעסטן פון שטאַמווערטער און זייער־

רע פֿאַרשידנאַרטיקע אָפּבילדונגען (האַלץ, העלצער, הילצערנער, געהילץ, האַלץ־הענדלער; קראַנק, קראַנקייט, אַ קרענק, קרענקלע־כער, קראַנקנהויז, קראַנקשאַפט אאַ״וו).

4) צוטראַכטן פֿאַרגלייכונגען צו געגעבענע ווערטער: שיין, ליכטיק, שטיל, קלוג וכד׳.

5) רוף אָן אַלע קאָלירן און זייערע ניואַנסירונגען.

6) רוף אָן אַלע מינים קולות, וואָס דער מענטש גיט אַרויס פֿון זיך.

7) רוף אָן אַלע באַוועגונגען, וואָס דעם מענטשנס קערפּער מאַכט.

8) רוף אָן אַלע באַוועגונגען פֿון די פֿיס, הענט, קאָפּ.

9) רוף אָן אַלע מעגלעכע טוונגען, וואָס מען פֿירט אויס מיט די הענט.

10) שטעל צונויף אַ רשימה פֿון אַלע ווערטער, וואָס האָבן אַ שייכות צו אַ באַן (צוג).

11) באַצייכענען אַלערליי שטימען.

12) באַצייכענען אַלערליי פֿאָרמען פֿון קעגנשטאַנדן.

13) וועלכע צייטווערטער ווערן באַנוצט אין צוזאַמענהאַנג מיטן אויג.

14) אָנרופֿן אַלע טיילן פֿון אַ בוים, שטול, אויטאָ, וואָגן.

15) ווי אַזוי באַצייכנט מען אַלע מינים רעדן פֿון אַ מענטשן און זיין באַווירקן אַנדערע מיטן רעדן.

16) וועלכע געפֿילן לעבט אַלץ איבער אַ מענטש?

17) אָנרופֿן די אויסערלעכע אויסדרוקן פֿון כּעס, פֿרייד.

18) צייטווערטער און אייגנשאַפֿט־ווערטער אין שייכות מיט זון, וואַלקנס.

19) אַלע מינים געביידעס און זייערע טיילן.

20) ביישפּילן פֿון צווילינג־אויסדרוקן און געגראַמטע ווערטער.

21) ביישפּילן פֿון אָנהויבונגען, שטייגערונגען, איבערחזרונגען.

22) סובסטאַנטיוו־צונויפֿזאַצן: ווי אַזוי עס ענדערט זיך דער באַטייט, ווען דער סדר פֿון די זאַכווערטער ענדערט זיך (זייגער־

פאַבריק און פאַבריק־זייגער, אַרבעטער־צייטונג און צייטונג־אַר־בעטער.

23) גיב צו באַשטימטיילן אָדער הויפּטטיילן צו פאָלגנדע ווער־טער: אַרבעט, מאַשין, בוך, קראָם, פאַבריק, האָלץ, שול, קלאַס, פּאָסט, טיש.

24) ווערבן, וואָס בילדן די פאַרגאַנגענהייט נישט מיט „האָב", נאָר מיט „בין".

25) יידישע פאַמיליע־נעמען — לויט אָפּשטאַם, באַשעפטי־קונג, יחוס וכד'.

דער אונטעריכט פון ליטעראַטור

א) די צילן פון ליטעראַטור־לימוד

די סיסטעם פון אונדזער שול־בילדונג ווערט אַלץ רייכער און קאָמפּליצירטער. עס איז ביי אונדז אויסגעוואַקסן אַ היפּשע נעץ פון 7־קלאַסיקע אָנהייבשולן און מיטעלע לערן־אַנשטאַלטן. מיר פאַרמאָגן אויך נאָכמיטאָג־שולן און אָונטקורסן מיט אַן ערנסטן פּראָגראַם. און עס קאָן נישט זיין קיין שום ספק, אַז אין די אַלע אויסגערעכנטע טיפּן לערן־אַנשטאַלטן מוז דער לימוד פון יידישער ליטעראַטור און איר געשיכטע פאַרנעמען אַ בכבודיקן אָרט. אָבער דאָס אָוועקשטעלן ווי געהעריק דעם דאָזיקן לימוד באַגעגנט ביי אונדז אַ סך אויסערלעכע און אינערלעכע מניעות, און עס איז איינע פון די הויפּט־אויפגאַבעס פון אונדזער פּעדאַגאָגישן געדאַנק אויפוויזן די דאָזיקע מניעות און מיטהעלפן וואָס גיכער זיי צו באַזייטיקן.

ביי אַ געוויסן קרייז פון אונדזער לערערשאַפט האָבן מיר אַ צייט לאַנג געזען אַן אויסגעשפּראָכענע סקעפּטישע באַציִונג צו דעם ענין פון שטודירן מיט דער יוגנט די ליטעראַטור בכלל. די דאָזיקע באַציִונג האָט איר שורש אינעם נישט דערשאַצן דעם דערציִונג־ווערט פאַר דער יוגנט פונעם קינסטלערישן וואָרט; אַ טייל לערער ווידער האָט געהאַלטן, אַז אין דער נייער שול מיט אירע אַרבעט־פּרינציפּן דאַרף די גאַנצע בכורה אָפּגעגעבן ווערן נאָר די לימודים, וואָס פאַרפולקאָמען דעם כוח פון האַנט און אויג. דער ווערבאַליזם ווערט דאָ אידענטיפיצירט מיט אַלץ, וואָס איז פאַר־

בוגדן מיטן וואָרט, מיטן בוך — און דאָס וואָרט דערקלערט פאַר
אַן עבודה־זרה, וואָס דאַרף צעשמעטערט ווערן דורך דער געשיק־
טער האַנט פונעם פרייען לערער...

דאָס שטודירן ליטעראַטור,—האָבן די דאָזיקע לערער מורא,—
וועט פאַרוואַנדלט ווערן אין פוסטע ווערטער־איבונגען, וועט אָנ־
פילן די קעפּ פון די תּלמידים מיט הוילע פראַזעס אָן שום קאָנ־
קרעטן אינהאַלט און וועט זיי אָפּרייסן פון רעאַלן לעבן... אָנשטאָט
אַוועקצושטעלן די תּלמידים אין אַן אַטמאָספער פון אַרבעט, עקס־
פּערימענטן און באַאָבאַכטונגען, אַקטיוויקייט און שאַפונג, טראָגט זיי
דער לימוד פון ליטעראַטור מיט זיינע מעטאָדן אַריבער אין אַן
אַטמאָספער פון פרעמדע איבערלעבונגען, פון פאַנטאַסטיק און ראָ־
מאַנטיק, פון סכאָלאַסטיש־פּילפּוליסטישע שמועסן אאַ״וו.

אין די געבראַכטע טענות שטעקט אַ גרויסע מיספאַרשטייעניש,
וואָס נעמט זיך, נאָך אונדזער מיינונג, אָט פון וואָס: די דאָזיקע לע־
רערס פאַרמאָגן נישט קיין איינהייטלעך גאַנצע „פּעדאַגאָגישע״ וועלט־
אָנשויונג, עס פעלט זיי דער באַשטימטער קלאָרער דערציונג־אידע־
אַל, וואָס זאָל באַלייכטן דעם וועג פון זייער אַרבעט. דעריבער שפּילט
אין זייער געדאַנקען־גאַנג אַזאַ גרויסע ראָלע — דאָס צופעליקע,
צייטווייליקע. איבער איינצלהייטן און באַזונדערע מאָמענטן לאָזן זיי
פאַרביי דאָס גאַנצע און דאָס שטענדיקע. איבער דיביימער באַ־
מערקן זיי נישט דעם וואַלד.

אין דער אמתן. פאַר דער מאָדערנער פּעדאַגאָגיק האָט די
דערציִונג־פּראָבלעם אַ קלאָרן און ברייטן אינהאַלט. איר ענדציל
איז — צוגרייטן די קינדער צו דער פאַרווירקלעכונג אין לעבן פון
די אידעאַלע, אייביק־מענטשלעכע ווערטן. „די דאָזיקע לאָגישע,
עסטעטישע ווערטן זענען די נייטיקע אידעאַלן פון יעדן מענטשלעכן
לעבן, וואָס וויל זיין זינענפול. שאַפן די דאָזיקע ווערטן אויפן וועג
פון קענטעניש און חברשאַפט, קונסט און לעבן... אינדוסטריע, גע־
זעץ, מאָראַל... דאָס איז די אַלגעמיינע אויפגאַבע פון דער קעמפנ־
דיקער מענטשהייט... דערציִען — הייסט גרייטן צום לעבן... דערי־
בער באַשטייט די דערציִונג אין דעם, אַז מען זאָל איינפלאַנצן אין
די יינגלעך און מיידלעך א ווילן און אַ פעִיקייט צו פאַרווירקלעכן

די אידעאַלע ווערטן״*). דאָס איז דער איינציקער וועג צו איינפּלאַנצן אין דעם אונטערוואַקסנדיקן דור אויפריכטיקע לעבנסלוסטיקייט און מוטיקייט, זעלבסט־באַהערשונג און קולטור.

דאָס זעלבע דריקט אויס דער פּראָפ׳ ריין אין זיין באַגרינדונג פון דער דערציִונג־טעלעאָלאָגיע. „דער ציל פון דערציִונג, — לייענען מיר דאָ, — איז דערגרייכט דאָרט, ווו די פּערזענלעכקייט זאָרגט אומאויפהערלעך וועגן דעם, צו אויסדריקן איר ווירקלעכן ווילן אין הסכּם מיטן אידעאַלן ווילן... אויף דער פאָדערונג וועגן איינהייטלעכקייט אין דער דערציִונג־אויפגאַבע קאָן מען ענטפערן מיטן אָנווייז אויפן עטישן אידעאַל פון דער מענטשלעכער פּערזענלעכקייט, צו וועלכער ס׳דאַרף דערפירט ווערן דער תּלמיד״**).

אינעם ערשטן קאַפּיטל פון אונדזער אַרבעט האָבן מיר זיך אָפּגעשטעלט באַריכות אויף די וועגן און מיטלען, מיט וועלכע די הייַנטיקע פּעדאַגאָגיק שטרעבט צו דערגרייכן דעם אָנגעמערקטן אידעאַל. אויפוועקן אינעם תּלמיד זיינע פעיִקייטן צו באַאָבאַכטן און באַמערקן; אַנטוויקלען זיינע אויסערלעכע חושים און עסטעטישן געשמאַק; איינפּלאַנצן אין אים געפיל פון מענטשלעכער זעלבסטאַכטונג און ליבע צו פרייהייט; — מיט איין וואָרט אָרגאַניזירן דאָס גאַנצע קינדערישע באַוווסטזיין — אָט דאָס איז דער וועג, מיט וועלכן די פּעדאַגאָגיק קאָן דערפירן דעם תּלמיד צום תּכלית־השלימות, אים ברענגען צום קוואַל פון אייביקן גליק...

מיט דער זעלבער אַלגעמיינער מאָס דאַרפן מיר צוגיין צו דער אַוועקגעשטעלטער פראַגע וועגן דעם לימוד פון ליטעראַטור אין אונדזער שול. ווי ביי אַלע אַנדערע לימודים קאָן דאָ פאַר אונדז נישט דינען אַלס איינציקע קריטעריע די אָנשוילעכקייט אָדער די פאַרבונדנקייט מיט האַנטאַרבעט. דאָס איז אַ פּרט. נישט אין דעם

*) נ. מינסטערבערג — די פסיכאָלאָגיע און דער לערער.

**) ה. ריין — פּעדאַגאָגיק.

ליגט דער אַלגעמיינער סימן פון דער נוצלעכקייט און נייטיקייט פונעם לימוד אין שול. צי העלפט דאָס שטודירן ליטעראַטור — דער דערגרייכונג פון די אייביק־מענטשלעכע אידעאַלן? — אַזוי דאַרף מען שטעלן די פראַגע. און אונדזער טיפסטע איבערצייגונג איז, אַז אויף דער פראַגע קאָן זיין נאָר אַ פּאָזיטיווער ענטפער. און דעריבער וועלן מיר מיטן גאַנצן כּוח פאַרטיידיקן די נייטיקייט דערפון, אַז דאָס שטודירן די ליטעראַטור זאָל אין אונדזער שול פאַרנעמען דעם ברייטסטן אָרט.

די פראַגע וועגן דער נייטיקייט און צילן פונעם ליטעראַטור־לימוד האָט שטענדיק פאַרנומען די פּעדאַגאָגיק פון אַלע מאָדערנע פעלקער.

נאָך אַ סך יאָרן פאַר דער וועלט־מלחמה האָבן די בעסערע רוסישע שפּראַך־ און ליטעראַטור־מעטאָדיקער געפירט אַ קאַמף מיט די רוסישע ביוראָקראַטיש דערצויגענע לערער, וועלכע האָבן געקוקט אויפן לימוד פון ליטעראַטור טרוקן־פאָרמאַליסטיש און האָבן לחלוטין נישט פאַרשטאַנען, ווי אויסצונוצן די רייכע אוצרות פון יענעם דערציִונג־שטאָף, וואָס איז פאַרבאַהאַלטן אין די בלעטער פון דער ליטעראַטור. די דאָזיקע מעטאָדיקער האָבן גלענצנד באַגרינדעט זייער דעמאָלט נייעם, געזונטן שטאַנדפּונקט אויפן ליטעראַטור־לימוד, און זיי האָבן סוף־כּל־סוף גובר געווען.

איינער פון זיי, למשל, וו. סטאָיונין האָט געטענהט:

„יעדעס אמת עסטעטיש ווערק שפּיגלט אָפּ אין זיך דאָס לעבן, די ווירקלעכקייט, מיט וועלכער עס זענען פאַרבונדן אַ סך מאָראַלישע, געזעלשאַפטלעכע און אַנדערע פראַגן. אַנאַליזירנדיק אַזאַ ווערק, מוזן מיר אומבאַדינגט באַטראַכטן געווי זיין אינהאַלט, אָן דעם איז אוממעגלעך אַפילו נאָר די איינע עסטעטישע אָפּשאַצונג... אויף אַזאַ אופן פאַראייניקן זיך דאָ סיי די אינטעלעקטועלע אַנטוויקלונג, סיי די מאָראַלישע און סיי די עסטעטישע; איינס העלפט דעם אַנדערן. דעם תּלמידס געדאַנק ווערט אומאויפהערלעך געמונטערט דורך פראַגן, וואָס זענען נאָענט צום אַלגעמיין מענטשלעכן לעבן און דעריבער אינטערעסירן זיי אים לעבעדיק און זענען נישט פאַר אים

אַבסטראַקט״...*) ווי דער לעזער זעט, שאַצט דאָ אָפּ דער באַוווּסטער מעטאָדיקער פון דער רוסישער שפּראַך דעם פּילזייטיקן ווערט פון דעם ליטעראַטור־לימוד אין אַלע אַנגעמערקטע פּרטים, ער זעט אין אים דעם טייערסטן דערציִונג־שטאָף.

דעם זעלבן שטאַנדפּונקט געפינען מיר אויך ביי אַ צווייטן רוסישן פּעדאַגאָג פון עלטערן דור — ביי וויקטאָר אָסטראָגאָרסקי. ער איז איבערצייגט, אַז אין רעזולטאַט פון דער „ליטעראַרישער בילדונג״, וועלכע ער פאַרטיידיקט, וועט זיך ביי דער רוסישער יוגנט באַקומען „אַ באַזונדערס געוווּנטשענע גייסטשטימונג, וואָס מיר וואָלטן אָנגערופן עטיש־עסטעטישע. די דאָזיקע שטימונג וועט זיך אויסדריקן אין ליבע צו דער אייגענער און אַלגעמיין מענטשלעכער ליטעראַטור, אין אַכטונג צו די גרויסע ליטעראַרישע טוער, צום געדאַנק, טאַלאַנט; אין אַ געוויסן אידעאַליזם, וואָס פעלט איצט דער יוגנט, ד״ה אין מאָראַלישע פאָדערונגען, אין אָפּקערן זיך פון אַלעם שלעכטן און וווּלגאַרן, און אין אַ שטרעבונג צו אַלעם דערהויבענעם, אידעלן... די דאָזיקע עטיש־עסטעטישע שטימונג וועט, פון איין זייט, צוגעבן אַ ריכטונג און פאַרשטאַרקן דעם ווילן צו אַלעם גוטן; פון דער צווייטער זייט... העלפן דער יוגנט ריכטיק און מיט פאַרשטאַנד זיך באַציִען צו די דערשיינונגען פון לעבן און צו די ליטעראַטור־ווערק״**).

אָבער זאָל דער לעזער נישט טראַכטן, אַז אויף אַזאַ אָרט אָפּשאַצונג פון דער ליטעראַטור, פונעם קינסטלערישן וואָרט בכלל, זענען טאַקע פעיִק נאָר די זעלבע „ווערבאַליסטן״, קאָנסערוואַטיווע אָנהענגער פון ספרים־שול, פון דעם „סכאָלאַסטישן״ אונטעריכט. דער אויפמערקזאַמער און אָביעקטיווער לערער קאָן זיך גרינג איבערצייגן, אַז הן ביי די אָנהענגער פון דער „פּסיכאָלאָגישער שיטה״ אין דער פּעדאַגאָגיק, הן ביי די חסידים פון „אינדיווידואַ־

*) וו. סטאָיונין — וועגן אונטעריכט פון דער רוטישער ליטעראַטור, ספּ׳ ב 1898, 5טע אויסג׳ ז׳ 8.

**) וו. אָסטראָגאָרסקי — שמועסן וועגן אונטעריכט פון ליטעראַטור, 3טע אויסג׳ 1904 ז׳ 9. אינטערעסאַנט זענען אויך אין דעם פּרט זיינע — בריוו וועגן עסטעטישער דערציִונג.

ליסטישער״ דערציִונג און אַרבעט־פּרינציפּן — געפינען מיר אויך ג׳ישט וויניקער פעסטע מיינונגען, וואָס פאַרטיידיקן דעם גרויסן ווערט פונעם ליטעראַטור־לימוד אין דער סיסטעם פון בילדונג און דערציִונג. דער דייטשער פּעדאַגאָג פּ. ג אַ נ ס ב ע ר ג, וועמען קיינער וועט געוויס ג׳ישט חושד זיין אין באַזונדערער ליבע צו ווער־באַליזם און שנאה צו דער אַרבעטשול, האָט אין זיין „פּ ע ד אַ־ג אָ ג י ק״ געווידמעט פיל זייטן מיט ראָמאַנטישע שבחים לכּבוד דער פיל־ווערטיקייט פון בוך, פון דער ליטעראַטור. דאָס זענען אפשר די שענסטע בלעטער אין דעם ווערק.

אָט זענען אַ פּאָר שטעלן, וואָס זענען שייך צו דעם ענין:

....„און דאָך, — זאָגט ער, — הערשט דאָס וואָרט איבער דער וועלט און אירע דערשיינונגען, איבער די מענטשן און זייערע מעשים... דאָס גרויסע, אידעלע וואָרט בלייבט קיין מאָל נישט נאָר נישט מער ווי אַ וואָרט; עס איז אויך אַלע מאָל אַ קלאָרער פּועל־יוצא, אַ טיפע איבערלעבונג אָדער אַן עטישע האַנדלונג״*).

די דאָזיקע מיינונג גאַנסבערגס איז אין פולן הסכם מיט דער ווי׳סנשאַפטלעכער טעאָריע, וואָס באַנעמט דעם מהות פון דער לי־טעראַטור, אַלס אַ פּסיכאָלאָגישע דערשיינונג. שפּעטער וועלן מיר זיך אומקערן צו דעם דאָזיקן וויכטיקן קוק אויפן קינסטלערישן וואָרט, אָבער דאָ אינטערעסירט אונדז נאָר די מיינונג פון פּ. גאַנס־בערג, אַלס אָנפירער פון אַ באַשטימטער לינקער ריכטונג אין דער מאָדערנער פּעדאַגאָגיק. פּונקט ווי די „שריפטמענטשן״, פּונקט ווי די ווערבאַליסטישע אָנהענגער פון דער ספרים־ און סופרים־שול, פאַרמאָגט אויך דער דאָזיקער אָנהענגער פון דער „בייער שול״ גע־נוג באַגייסטערונג ביי זיין הויכן אָפּשאַצן דאָס בוך, די ליטעראַטור.

„מיטן בלוט, — לייענען מיר ביי אים אין אַן אַנדער אָרט, — וואָס פולסירט אין די בעסטע שאַפונגען פון דער נאַציאָנאַלער לי־טעראַטור, דאַרף זיך שפּייזן אונדזער יוגנט. זי שטרעבט אַליין דער־צו. מיט פאַרביטערטקייט שטויסט זי אָפּ פון זיך דעם אומעטיקן און וואולגאַרן מאַטעריאַל, וואָס די שול און די לערנביכער רוקן איר

*) פּ. גאַנסבערג — פּעדאַגאָגיק, רוסישע אויסג׳, 1916, ז׳ 186.

אונטער מיט דער פּולער האַנט. זי וויל, מע זאָל זיך צו איר באַציִען ערנסט. מיר ווייסן גאָר נישט, אויף וואָס אונדזער יוגנט איז פּעִיק, ווי געזונט זי דענקט, ווי הייס עס זענען איר פֿאַנטאַזיע, ליבע און באַגייסטערונג, וואָרום דאָס אַלץ צעפֿלאַקערט זיך אין איר, בעת זי קומט אין באַריר מיט די גרויסע ווערק, מיט די ליטעראַרישע און היסטאָרישע גדולים. וואָס פֿאַר אַ באַצווינגענדיקער מאַראַלישער כּוח, וואָס פֿאַר אַ רחבות אין אידייען — אין דעם אייגעם „ווילהעלם טעל"!... דאָס בוך דאַרף זיין דעם לערערס באַגלייטער, מיט וועלכן ער טאָר זיך נישט צעשיידן, אָבער — נישט דאָס לערנבוך, נאָר די אויסגעוויילטע, אינטערעסאַנטע און לעבעדיקע קינסטלערישע ווערק"...*)

אַפֿילו ביי די פֿאַרשטייער פֿון דער מאַניסטישער (ביאָלאָגישער) שטרעמונג אין דער פּעדאַגאָגיק געפֿינען מיר אויך אַן אויפֿמערקזאַמע באַציִונג צום לימוד פֿון שפּראַך און געשיכטע פֿון ליטעראַטור — און זיי פֿאַרטיידיקן די נייטיקייט ברייט אַוועקצושטעלן דאָס אין דער אַכט־יאָריקער פֿאָלקשול.

וועגן דעם, וואָס פֿאַר אַ באַטייט עס גיבן צו דעם לימוד פֿון שפּראַך און דערלערנונג פֿון דער נאַציאָנאַלער קלאַסישער ליטעראַטור די פֿאַרשטייער פֿון „העבאַרטיאַניזם" — איז שוין נישטאָ וואָס צו רעדן. אין זייערע סכעמאַטישע שולפּלאַנען פֿון די לימודים פֿאַרנעמט ליטעראַטור דעם בכבודיקסטן אָרט און עס ווערט איר צוגעגעבן סיי אַן עסטעטישער, סיי אַן עטישער באַטייט.

דער אַלגעמיינער יראת־הכּבֿוד פֿאַרן לימוד פֿון ליטעראַטור דאַרף מאַכן פֿאַר אַלעמען קלאָר און פּעסט, אַז ביי ריכטיקע מעטאָדן קאָן דער דאָזיקער לימוד ברענגען די גרעסטע נוצן און ווערן איינער פֿון די זיילן פֿון דער גאַנצער דערציִונג־סיסטעם אין פֿאָלקשול. מיר קאָנען זיך דאָ נישט אָפּשטעלן אויף איינצלהייטן, אויף באַזונדערע מאָמענטן און מאָטיוון, וואָס דאַרפֿן פֿאַרענטפֿערן די פֿראַגע וועגן דעם, וואָס קאָן און דאַרף געבן דאָס שטודירן ליטעראַ־

*) דאָרטן — זז' 117—119.

טור. איינס נאָר ווילן מיר דאָ נאָך אונטערשטרייכן: ביי אונדז, אין דער יידישער געשיכטע, שפּילט די ליטעראַטור אַ באַזונדערס גרויסע ראָלע, דאָס איז אפשר דער איינציקער ווינקל, וווּ מיר האָבן איינגעהאַלטן אונדזער אייגנטימלעכקייט, וווּ דעם פאָלקס „איך" און פאַנטאַזיע ווערן פריי געלייטערט און געקריסטאַליזירט. פון דער צווייטער זייט, קאָן נישט זיין קיין שום ספק, אַז אויך אונדזער ליטעראַטור אַנטהאַלט אין זיך גענוג אמת קינסטלערישן שטאָף, וועלכער קאָן דינען צוליב דער עטישער, עסטעטישער און אויפקלער־אינטעלעקטועלער דערציִונג פון אונדזער יונגן דור. וואָס איז שייך דער מורא, אַז דער לימוד פון ליטעראַטור קאָן פאַרוואַנדלען די תלמידים אין רעזאָנערן און פּלאַפּלער, איז דאָס אָפּהענגיק נישט פונעם לימוד אַליין, נאָר פון די מעטאָדן, וואָס ווערן דערביי באַנוצט. שלעכטע מעטאָדן און שלעכטע לערן־אופנים קאָנען גרינג אָוועקהרגענען אַפילו די פרייסטע שול מיט די פרייסטע אַרבעט־פּרינציפּן. דעריבער דאַרפן מיר אָפּוואַרפן אַלע „מאָדערנע" שרעקווערטער און וואָרענונגען פון די פּרימיטיווע פּרעדיקער פון דער „נייער אַרבעטשול" און אויך אין אירע ווענט מיט אַלע כוחות און ווי געהעריק אויסנוצן דעם אייביק פרישן קוואַל פון קונסט און שאַפונג, מיט וועלכער עס האָבן אַזוי באַרייכערט די יידישע ליטעראַטור די לעצטע דורות פון אונדזערע פּאָעטן און קינסטלער.

* *

*

אונדזער יידיש־וועלטלעכע שול האָט טאַקע פון סאַמע אָנהייב פון איר עקזיסטענץ אַקצעפּטירט דעם לימוד פון ליטעראַטור אין פאָלקשול. אויף דער ערשטער לערער־קאָנפערענץ פון די ציש"אָ־שולן (דעצעמבער 1923) האָט דער רעפערענט ח' פלודערמאַכער זיך געקלאָגט, אַז „דער לימוד פון דער יידישער ליטעראַטור ווערט דורכגעפירט דאָס רוב פולשטענדיק סיסטעמלאָז, ס'איז נישט פאַראַן אַפילו קיין איינהייטלעכקייט בנוגע דעם אויסוואַל פון שריפטשטעלער פאַר דעם ליטעראַרישן אַנאַליז אין שול". מיר זעען בכן,

אַז וועגן דעם עצם־הענין איז קיין פראַגע נישט געשטאַנען, מע איז שוין דאַן אַרויסגעגאַנגען פון דער הנחה, אַז ליטעראַטור ווי אַזעלכע מוז פאַרנעמען אַן אָרט אין אונדזער פאָלקשול, אַז פאַר איר שטייען גרויסע דערציִערישע אויפגאַבן. די רעזאָלוציע פון יענער קאָנפערענץ האָט נישט געהאַלטן פאַר נייטיק צו פאָרמולירן די ציִלן פון ליטעראַטור־לימוד, אָבער די פּראַקטישע זייט האָט זי גאַנץ קלאָר אָפּגעשטעלט: „די תּלמידים דאַרפן אַריינגעפירט ווערן אין דער אייגנטימלעכער שאַפונג־לאַבאָראַטאָריע פון דער ייִדישער שפּראַך און ליטעראַטור, זיי דאַרפן אויך באַקאַנט ווערן מיט אוניווערסאַלע מאָטיוון און מיט די שאַפונגען פון דער וועלט־ליטעראַטור (איבערגעזעצט אין ייִדיש).“

אונדזער צווייטע לערער־קאָנפערענץ (דעצעמבער 1926) האָט די ציִלן פון ייִדיש־לימוד פאָרמולירט אין אַ באַזונדער רעזאָלוציע, אָבער זי האָט דאָס נישט געטון בנוגע דעם לימוד פון ליטעראַטור. זי האָט זיך ווידער אַ מאָל באַגרענעצט בלויז מיט די ריין פּראַקטישע פראַגן מכּוח דעם מאַטעריאַל און דעם קורס, און נאָר טיילווייז איז דאָ באַריִרט איין פּרינציפּיעלער מאָמענט: „ביים אויסוואַל (פון די אויטאָרן) דאַרף מען נעמען ווערק, וואָס זייער שטאָף האָט אַן עסטעטישן, סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכן און היסטאָריש־ליטעראַרישן ווערט“. אָבער ציטירנדיק דעם דאָזיקן טייל פון דער רעזאָלוציע וועגן דעם לימוד פון ליטעראַטור, פאַרלויפן מיר, אייגנטלעך, דעם וועג און באַרירן שוין פראַגן, וואָס ווערן באַהאַנדלט אינעם צווייטן קאַפּיטל פון דאָזיקן אַרטיקל.

אַ סך ערנסטער איז צוגעגאַנגען צום ענין ליטעראַטור אונדזער דריטע לערער־קאָנפערענץ (יוני 1937). דאָ זענען שוין אויסגעהערט געוואָרן צוויי באַזונדערע רעפעראַטן וועגן ליטעראַטור־לימוד אין שול, דאָ איז אָנגענומען געוואָרן אַ ספּעציעלע רעזאָלוציע וועגן ליטעראַטור־לימוד, וווּ עס איז געזאָגט: „שוין פון די ייִנגסטע לערן־יאָרן דאַרף מען אַריינפירן ליטעראַטור אין אייגנטלעכן זין פון וואָרט. אין די קינדער דאַרף איינגעפלאַנצט ווערן ליבע און דרך־ארץ צו דער ייִדישער ליטעראַטור. אָנהייבנדיק פון 5טן קלאַס אָן, דאַרף מען פירן אַ סיסטעמאַטיזירטע אַרבעט, כּדי

וואָס גרינגלעכער צו באַקענען די קינדער מיט אונדזערע קלאַסיקער, אָבער גלייכצייטיק דאַרף מען שענקען פולע אויפמערקזאַמקייט און ערנסטע באַציִונג אונדזער נייער און יִינגסטער ליטעראַטור״.

די ח׳טע ח י י מ ס אָ ן האָט איר רעפעראַט געבויט אויף דעם פאָלגנדיקן פרינציפ: „מיין צוגאַנג צו דער ליטעראַטור איז אַ היסטאָריש־וויסנשאַפטלעכער. ליטעראַטור האָט אַ שייכות צו דער געזעלשאַפט. אין דער געזעלשאַפט קומען פאָר קאַמפן צווישן אידעאָלאָגיעס פון פאַרשידענע שיכטן, און דאָס מוז זיך אָפשפיגלען אין דער ליטעראַטור.ביים לערנען ליטעראַטור דאַרף מען דאָס אַלץ נעמען אין אַכט״.

דער צווייטער רעפערענט, ח׳ מ ע נ ד ע ל ס אָ ן, האָט גערעדט וועגן די אויפגאַבן פונעם לימוד: „דער ליטעראַטור־לימוד דאַרף האָבן אין אויג דעם ציל צו ווירקן אויפן כאַראַקטער פון קינד און אַרויסרופן ביי אים די שעפערישע כוחות, וואָס קאָנען פונאַנדערגעוויקלט ווערן דורך קינסטלערישער ליטעראַטור... מיר מוזן אויסגעשטאַלטיקן דעם קולטור־באַוווּסטזיין ביי אונדזערע קינדער. עס דאַרף אין זיי איינגעפלאַנצט ווערן באַציִונג און גלויבן אין דער יִדישער ליטעראַטור. דאָס קאָן דערגרייכט ווערן נאָר דורך שאַפן אַ נאָענטע אינטימע באַציִונג צו שרייבער און זייערע ווערק... דער ליטעראַטור־לימוד דאַרף געפירט ווערן פון דערציִערישן, געזעלשאַפטלעכן און פסיכאָלאָגישן שטאַנדפונקט״.

מיר זעען, בכן, אויף דער דריטער קאָנפערענץ אַ ברייט פונאַנדערגעוויקלטע פאָזיציע פון דער יִדישער ליטעראַטור אין אונדזער פאָלקשול. און עס איז קיין וווּנדער ניט: איז דאָך די דאָזיקע קאָנפערענץ געשטאַנען אונטערן צייכן פון דער גראַנדיעזער שלום־עליכם־אויסשטעלונג, וועלכע האָט אַזוי באַשיימפערלעך באַוויזן די אינטימע פאַרבינדונג פון אונדזערע קינדער מיט איינעם פון די בעסטע פאָרשטייער פון דער יִדישער ליטעראַטור. די דאָזיקע אויסשטעלונג איז, אייגנטלעך, געווען דער גרעסטער טריוּמף פונעם ליטעראַטור־לימוד אין אונדזער שול, זי האָט אָפּגעשפיגלט בעסער ווי וועלכע עס איז רעזאָלוציע די אמתע שטעלונג פון אונ־

דזער שול צו דער יידישער ליטעראַטור, זי האָט געוויזן, וואָס פאַר אַן אַרט די ליטעראַטור פאַרנעמט פאַקטיש אין אונדזער שול און אינעם באַוווסטזיין פון אירע תּלמידים. און פון דער אַנדערער זייט האָט די אויסשטעלונג געוויזן, וואָס פאַר אַ מעכטיק געווער ליטעראַטור קאָן זיין אין די הענט פון אונדזער פאָלקשול, וואָס פאַר אַן אומגעהייערע שעפערישקייט אונדזערע קינסטלער און קלאַסיקער קאָנען אויפוועקן אין די קינדער. אין דעם פּרט איז אפשר נאָך מער באַלערנדיק געווען די מענדעלע־אויסשטעלונג, וועלכע איז צו שטאַנד געקומען מיט אַ יאָר פריִער פאַר דער ש״ע־אויסשטעלונג, און וועלכע האָט געפירט די לערערשאַפט צו דעם זעלבן באַוווסטזיין און אַנערקענונג פון דער גרויסער פּעדאַגאָגישער באַדייטונג פונעם ליטעראַטור־לימוד אין אונדזער שול.

* *

*

כּדי צו דערגרייכן די גרויסע דערציִערישע מעגלעכקייטן פונעם ליטעראַטור־לימוד, איז נאָר נייטיק אים אַוועקצושטעלן טאַקע אַלס ליטעראַטור־לימוד, נישט צעברעקלען אים אויף פיצלעך פון כרעסטאָמאַטיע־שטאָף, נישט אויסטוישן אים אויף קליינגעלט פון ליטעראַטורישקייט און פּאָעזיע־לערנעכץ.

און דערפאַר איז טויזנט מאָל גערעכט דער ווינער פּעדאַגאָג קאַרל לינקע, ווען ער שרייבט אין זיין בוך „וועגן געזאַמט־אונטעריכט״ וועגן די פעלערן פון דער אַלטער שול בנוגע דער ליטעראַרישער דערציִונג פון די קינדער — און שטעלט איר אַנטקעגן די שטעלונג פון דער נייער אַרבעטשול צום פּראָבלעם פון ליטעראַטור־לימוד: „זיכער איז, זאָגט ער*), אַז די אַלטע שול האָט נישט דערפילט איר אויפגאַבע. דער פעלער איז געווען אין דעם, וואָס די שול האָט נישט אויסגענוצט די קונסט פון לייענען צו דער זעלבסט־דערציִונג פון קינד גלייך פון אָנהייב, נאָר זי האָט צום אָנ־

*) פּוילישע איבערזעצונג׳ זז׳ 213—217.

Karol Linke — Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej.

הייב געלייענט, כּדי אויסצולערנען לייענען, שפּעטער האָט זי געלייענט, כּדי צו געבן די קינדער מאָראַלישע פּיצלעך און קליינע לעבנס־פאַלשע דערציילונגען; ענדלעך האָט זי געלייענט מיטן צוועק צו דערלאַנגען די שילער מעגלעך מער קענטענישן און ווי מעגלעך מער פּאָעזיע אין קליינע פּאָרציעס...

די סיבה איז אַזאַ: עס איז אוממעגלעך אַ ליטעראַרישע דערציונג דורך צוואַנג. מעגלעך איז זי נאָר אין אַטמאָספער פון שעפערישקייט, פּראָדוקטיווקייט און פרייהייט. ליטעראַרישע דערציונג באַשטייט נישט אין דעם, אַז דער שילער זאָל לייענען גוטע ביכלעך און איבערנעמען זייער אינהאַלט פּאַסיוו. ליטעראַרישע דערציונג באַשטייט אין פּראָדוקטיווער אַרבעט... דאָס קענען לייענען באַשטייט אין דעם, מ'זאָל פונעם ליטעראַרישן ווערק אַרויסנעמען און צואייגענען דאָס, וואָס איז געזונט און נאַרהאַפטיק, וואָס איז ניצלעך פאַרן גייסט, פּונקט אַזוי ווי דער קערפּער באַזיצט די פעיִקייט אַרויסצונעמען און פאַרדייען פון די צוגענומענע שפּייזן דאָס, וואָס איז ניצלעך פאַרן אָרגאַניזם. די דאָזיקע אויפגאַבע קאָן נישט דערפילט ווערן דורך סתם לייענען ביכלעך, ווייל דאָס לייענען איז נאָר אַ טייל פון דער ליטעראַרישער דערציונג; דער צווייטער טייל איז די אייגנטלעכע אַרבעט: אַרויסברענגען די אייגענע איבערלעבונג, אויסאַרבעטן אַן אייגענע פאָרשטעלונג־פאָרעם, דער ליטעראַרישער דילעטאַנטיזם אין שול".

און צום סוף לאָמיר דאָ נאָך ברענגען אַ מוסטער, ווי אַזוי עס ווערט פאָרמולירט דער ציל פון ליטעראַטור־לימוד אין דער אַמעריקאַנער שול — אין אַט דער שול, וועלכע צייכנט זיך דאָך אַזוי אויס מיט איר חוש פאַר לעבנס־רעאַלקייט, קאָנקרעטקייט, פּראַקטישקייט און אַקטיווקייט. אָט ווי אַזוי די אויסגאַבע פון ניו־יאָרקער „באָארד אָף עדיוקיישן" (דערציונג־ראַט) שטעלט פאָר די צילן פון ליטעראַטור־לימוד אין איר פּראָגראַם, וואָס איז באַשטימט פאַר דער עלעמענטאַרער שול און פאַר דער ערשטער שטופע מיטלשול (1934־1935):

„דער ציל, וואָס דאַרף אַרויסדריגען פונעם גאַנצן אונטעריכט

פון ליטעראַטור, — איז די באַרייכערונג פון לעבן דורך פאַרשטענדעניש און געננוס פונעם בעסטן, וואָס די ליטעראַטור פאַרמאָגט.

די רעאַליזירונג פון דעם ציל פאָדערט מצד דעם ליטעראַטור־לערער אַ כסדרדיקע באַמיִונג צו דערפילן אָט וועלכע אויפגאַבעס:

וועקן דעם חשק צום לייענען אַזוי, אַז דאָס לייענען זאָל ווערן אַן איינגעוויינטער באַשטאַנדטייל פון טאָג־טעגלעכן לעבן.

אינטענסיווירן און קערעווען די עמאָציעס אַזוי, אַז עס זאָל זיך שאַפן אַ טיפערע פאַרשטענדעניש פאַר שיינקייט אין אַלע אירע פאָרמען.

פאַרברייטערן די סימפּאַטיעס און סטימולירן די פאַנטאַזיע דורך דער באַקאַנטשאַפט מיט דערפאַרונגען פון מענטשן פון אַלערליי לענדער, אַזוי ווי זיי ווערן געשילדערט אין דער הויכווערטיקער ליטעראַטור פון דער פאַרגאַנגענהייט און איצטיקייט.

העלפן דעם שילער זיך בעסער צוצופּאַסן צו זיין סביבה דורך אַ גרעסערער פאַרשטענדעניש פון דער אַרומיקער וועלט.

שטאַרקן אין שילער די פעִקייט צו ווירקן פּראָדוקטיוו ווי אַ מיטגליד פון אַ סאָציאַלער גרופּע.

סטימולירן די איניציאַטיוו און דאָס זעלבשטענדיקע דענקען דורך דערמונטערן אַרויסצוזאָגן די אייגענע מיינונג וועגן געלייענטן.

קולטיווירן און פאַראיידלען דעם אינדיווידועלן געשמאַק אין לייענען, אַזוי אַז ליטעראַטור זאָל דינען פאַר אַן אָפענער טיר צו אַ ברייטער קולטור.

אַנטוויקלען אידעאַלן פון כאַראַקטער — וועלכע זאָלן געפינען זייער אויסדרוק אין אַ לעבנס־פירונג פון אַ העכערער מדרגה, סיי אַלס מענטש, סיי אַלס בירגער.

אַנטוויקלען די רגילות צו פאַרברענגען די פרייע צייט אין געזעלשאַפט פון גוטע ביכער.

דער לערער פון ליטעראַטור דאַרף אויך שטרעבן:

צו וועקן און צו שפּייזן דעם שעפערישן אינסטינקט דורך דערמוטיקונג פון די שילער צום שרייבן.

צו העלפן דעם שילער געווינען זעלבסטזיכערקייט און זעלבסטצוטרוי דורך זעלבסט־אויסדרוק.

אַנטוויקלען דעם חוש פֿאַר הומאָר.

אַנטוויקלען דעם ליטעראַרישן געשמאַק, דורך דעם וווקס פֿון פֿאַרשטענדעניש פֿאַר דער קוואַליטעט פֿון סטיל און דער פֿאַר־שידנאַרטיקייט פֿון ליטעראַטור־טיפּן.

וועקן דעם חשק צו לערנען אויף אויסווייניק פֿראַגמענטן, באַ־זונדערס שיינע, לויט אינהאַלט און פֿאָרעם.

שטאַרקן דעם חשק פֿאַרצולייענען (אויפֿן קול), כּדי דערמיט צו פֿאַרשאַפֿן פֿאַרגעניגן אַנדערע מענטשן."

מיר זעען, אַז אויך די אַמעריקאַנער פּעדאַגאָגן גייען צו צום ליטעראַטור־לימוד פֿון אַ זייער ברייטן פֿאַרנעם. זיי שטרעבן אים צו פֿאַרוואַנדלען — אין „אַן אָפֿענער טיר צו אַ ברייטער קולטור", אין אַ מיטל צו פֿאַרשטיין בעסער די אַרומיקע וועלט, אין אַ מיטל פֿון זעלבסט־פֿאַרפֿולקאָמונג און אַדורכדרינגונג מיט העכערע אי־דעאַלן. ליטעראַטור איז פֿאַר זיי דער וועג צו באַרייכערן דאָס לעבן, ווי אויך צו טיפֿערער פֿאַרשטענדעניש „פֿאַר שיינקייט אין אַלע אירע פֿאָרמען". ליטעראַטור איז דער וועג צו דערקענען די גרויסע דערפֿאַרונגען פֿון מענטשן — אין זייער היסטאָרישער אַנט־וויקלונג און וווקס.

אָט אַזוי האָבן דורות פּעדאַגאָגן אויסגעטראָטן דעם וועג פֿאַרן ליטעראַטור־לימוד. עס איז אַ גרויסער און וויכטיקער געביט אין שול, און מיר דאַרפֿן פֿון דעם קוואַל שעפּן. עס איז אַ לימוד, וועל־כער ליגט אויפֿן גאָלדענעם שטראָז פֿון דער אידעאַלער דערציִונג פֿון דער יוגנט. עס איז אַ לימוד, וועלכער קאָן אין אונדזער שול שפּילן די וויכטיקסטע ראָל, ווייל ער איז כּולל אין זיך אַלע מעג־לעכקייטן פֿון אונדזערע אַלגעמיינע דערציִערישע אידעאַלן, ווי אויך די ריין נאַציאָנאַלע און סאָציאַלע עלעמענטן פֿון אונדזער דערציִונג.

ב) אַלגעמיינע פּרינציפּן

די באַוווּסטע מעטאָדיקער פֿון דער רוסישער שפּראַך און לי־טעראַטור אַלפֿיעראָוו און גרוזינסקי האָבן מיט יאָרן צוריק צונויפֿ־געשטעלט אַ „זאַמלונג פֿון פֿראַגן איבער דער געשיכטע פֿון דער רוסישער ליטעראַטור", — אַ בוך, וואָס האָט געהאַט זייער אַ גרוי־

סע מעטאָדישע באַדייטונג. דערקלערן די מחברים אין זייער הקדמה צום בוך, אַז „דער הויפּטשטאַנדפּונקט, וואָס האָט אָנגעפירט מיט די אויטאָרן ביים צונויפשטעלן די פראַגן, איז געווען דער ה י ס־ ט אָ ר י ש ־ ל י ט ע ר אַ ר י ש ע ר... זייער אַ גרויסע מערהייט פון די פראַגן דרייט זיך אַרום דעם א י ד ע י ש ן א י נ ה אַ ל ט פון די ליטעראַרישע דענקמעלער". דאָס גלייכן אין זיין שפּראַך־מעטאָ־דיק רעדט אַ ל פ י ע ר אָ ו ו וועגן דעם, אַז ביים דערלערנען די ליטעראַטור מוזן די תּלמידים „זיך אָפּגעבן אַ מעגלעך קלאָרן (כאָטש פאַרהעלטעניסמעסיק עלעמענטאַרן) דין־וחשבון וועגן דער ו ו ע ל ט אַ נ ש ו י ו נ ג פונעם אויטאָר"*). ער האַלט, אַז „מען מוז אַוועקשטעלן דעם לימוד אַזוי, אַז ער זאָל אַנטשפּרעכן די גרונט־אויפגאַבן פון דער קולטור, וו אָ ס ד ע ר ק ו ר ס פ ו ן ל י ט ע־ ר אַ ט ו ר מ ו ז ז י י ד י נ ע ן"**) מע דאַרף העלפן דעם תּלמיד „דערזען אינעם ליטעראַרישן ווערק די אָפּשפּיגלונג פון די לעבע־דיקע אינטערעסן פון דערווירקלעכקייט".

מיר זעען אויף אַזאַ אופן, אַז אינעם גרויסן וויכּוח צווישן די צוויי שטאַנדפּונקטן אויף דער ליטעראַטור און איר ווערט אין שול— דעם ק י נ ס ט ל ע ר י ש ־ ע ס ט ע ט י ש ן א ו ן א י ד י י ש ־ ג ע־ ז ע ל ש אַ פ ט ל ע כ ן, ק ו ל ט ו ר ־ ה י ס ט אָ ר י ש ן — האָבן זיך די דערמאָנטע צוויי פּעדאַגאָגן געשטעלט אויפן לעצטן שטאַנד־פּונקט. מיט דעם זעלבן „פּובליציסטישן" קולטור־געזעלשאַפטלעכן גאַנג זענען די רוסישע מעטאָדיקער פון ליטעראַטור געגאַנגען פיל יאָרן. מען האָט טראַקטירט די געשיכטע פון דער ליטעראַטור ווי „די געשיכטע פון דעם, ו ו י אַ ז ו י ע ס ה אָ ב ן ז י ך אָ פּ ג ע־ ש פּ י ג ל ט ד י א י נ ט ע ל ע ק ט ו ע ל ע א ו ן ג ע ז ע ל ש אַ פ ט־ ל ע כ ע ש ט ר ע מ ו נ ג ע ן אין דער קינסטלערישער שאַפונג". מע האָט באַטראַכט די ליטעראַטור, „ווי איינע פון די דערשיינונגען פון אינטעלעקטועלן און געזעלשאַפטלעכן לעבן פון פאָלק, וועלכע גע־פינען זיך אין צוזאַמענהאַנג מיטן אַלגעמיינעם גאַנג פון זיין היס־

*) אַלפּיעראָוו — די מוטערשפּראַך אין מיטלשול, מ' 1911, ז' 327.
**) דאָרטן — ז' 328.

טאָרישער אַנטוויקלונג״. דער דערמאָנטער פּעדאַגאָג וו. סטאָיונין האָט געהאַלטן, אַז „די ליטעראַטור זעט איר עיקר־אויפגאַבע אין דער שילדערונג פון לעבן...ביים פונאַנדערקלייבן אַ ווערק, — זאָגט ער, — קומט אונדז אומבאַדינגט אויס צו האָבן צו טון מיט פאַרשידנאַרטיקע לעבנס־פראַגן, אַלץ איינס, צי מיר ווען נעמען פונאַנדערקלייבן די פאַקטן, אָדער די פערזענלעכקייטן מיט זייערע כאַראַקטערן, צי זייערע באַציִונגען צווישן זיך, צי די אידעאַלן פונעם פאָעט גופא, אָדער מיר וועלן באַטראַכטן זיין גרונט־אידייע, זיין באַציִונג צו דערווירקלעכקייט אָדער זיין פאָעטישע וועלטאָנשויונג, אַלץ וועט אונדז אַרויספירן אויף פראַגן, וואָס זענען גאָענט און אינטערעסאַנט פאַר יעדן, אויף לעבנס־פראַגן״*).

מיט איין וואָרט, מיר האָבן צו טון מיט אַ גאַנצער שיטה, וועלכע קוקט אויף דער ליטעראַטור, ווי אויף אַן ענין, וואָס דאַרף דינען צוליב ברייטערע צוועקן: זי דאַרף באַקענען מיטן לעבן און זיינע אידייִש־געזעלשאַפטלעכע שטרעמונגען. ביים דערלערנען די ליטעראַטור דאַרף מען קלאָר מאַכן די הויפּט־אידייען פון די ווערק און די אידעאַלן פון זייערע אויטאָרן, מע דאַרף געבן זייער אָפּשאַצונג, אויספאָרשן זייער ווירקונג אויף דער געזעלשאַפט פון זייער צייט, עס דאַרף דערקלערט און פאַרטייטשט ווערן דער כאַראַקטער און די אויפפירונג פון די געשילדערטע העלדן. ביי דער דאָזיקער פּובליציסטיש־אַנאַליטישער אַרבעט איבער די שטודירטע ווערק דאַרף אויך דורכגעפירט ווערן אַ קינסטלעריש־עסטעטישע אָפּשאַצונג פון די ווערק.

אין דער דאָזיקער שיטה טראָגט אַריין דער צווייטער צד — די עסטעטיש־קינסטלערישע שטרעמונג — אַ סך וויכטיקע קאָרעקטיוון. פריִער פון אַלץ פאָדערט זי, אַז אויפן לימוד פון ליטעראַטור זאָל מען אויפהערן קוקן ווי אויף אַ זאַך, וואָס פאַרמאָגט נישט קיין זעלבשטענדיקן אינהאַלט און ווערט, וואָס דאַרף אָנגעשלאָסן ווערן צו עפּעס פרעמדע צילן און זייטיקע פראַגן. עס

*) ציטירט בוך, ז׳ 8.

ווערט געפאָדערט פולער גלייכבאַרעכט פאַרן לימוד פון ליטעראַטור פאַר זיך אַלס אַ פראַגראַמטייל, וועלכן מען קאָן נישט פאַרבייטן און נישט ממלא זיין דורך קיין אַנדערן לימוד.

„ליטעראַטור קאָן מען לערנען אין מיטלשול נאָר אין דעם פאַל, —זאָגט ב. אייכענבאַום, איינער פון די פרעדיקער פון דער עסטעטיש־קינסטלערישער שיטה, — אויב מען זאָל זען אין דער קינסטלערישער שאַפונג גופא *נישט פשוט אַ פאַסיווע „אָפּשפּיגלונג“, נאָר אַ באַזונדערן אופן פון דערקענען די וועלט*, צו וואָס נאָר זי אַליין איז מסוגל... פריער פאַר אַלץ און געוויסער פאַר אַלץ דאַרף מען אויפּפּאַסן דעם קינסטלערס *סטיל*, ד״ה, אַנדערש גערעדט, די סיסטעם פון *זיינע בילדער*, דורך וועלכע עס ווערט אויסגעדריקט דער אָדער יענער קינסטלערישער אמת. איך שטרייך אונטער דאָס וואָרט *סיסטעם* דערפאַר, ווייל דווקא דורך דער סיסטעמאַטישער, נישט־צופעליקער, אינערלעך איינהייטלעכער קייט פון בילדער, וואָס איז צונויפגעשמידט דורך די געזעצן פונעם מאַטעריאַל, ווערט באַשטימט דער *סטיל*... דער סטיל דינט, אַזוי צו זאָגן, אַלס אַ באַווייז, אַז עס איז דערגרייכט געוואָרן אַ האַרמאָניע צווישן די געזעצן פונעם גייסט און די געזעצן פונעם מאַטעריאַל... די אַרבעט פונעם לערער דאַרף זיין געווענדט הערויף, אַז די תּלמידים זאָלן תּופס זיין, ד״ה אַרומנעמען פול און אין גאַנצן די בילדער־סיסטעם פונעם אויטאָר, וואָס ווערט דערלערנט“.

די פאָדערונג צו מאַכן זעלבשטענדיק דעם לימוד פון ליטעראַטור אין שול איז וויסנשאַפטלעך באַגרינדעט דערמיט, וואָס ליטעראַטור ווערט באַטראַכט אַלס אַ סיסטעם פון פסיכישע דערשיינונגען, וועלכע באַקומען זייער אָביעקטיוון אויסדרוק אין קינסטלערישע בילדער, וואָס פאַרמאָגן אַ פאַראַלגעמיינערונג־קראַפט. דער קינסטלער איז דער טרעגער און מקור פון בילדער און קאָנקרעטע פאַרשטעלונגען, וואָס רופן פון זייער זייט אַרויס ביים לייענער קאָמפּליצירטע בילדער און אַסאָציאַציעס. די דאָזיקע אייגנשאַפט פון קינסטלערישער שאַפונג האָט איר מקור אין דעם מהות פון דער מענטשלעכער שפּראַך בכלל. און ווייל די גאַנצע שאַפונגקראַפט

פונעם קינסטלער איז אַרויסגערופן דורך קאָנקרעטע בילדער, וועל־ כע ווערן פון זייער זייט אַ כּוח־המעורר פון נייע בילדער ביים לייע־ נער, דעריבער קאָן דאָ קיין רייד נישט זיין וועגן אַ באַזונדערן מיין פונעם קינסטלער, בעת ער שאַפט דאָס אָדער יענץ ווערק, וועגן אַ וועלכער ס׳איז באַזונדערער אַבסטראַקטער אידייע פון זיין ווערק.

אין דער אמתן, ווען אַזאַ באַזונדערער זינען און אידייע וואָלט געשטעקט אין פּאָעטס שאַפונג און „אויב מען וואָלט געקאָנט די דאָזיקע אידייע אויסשעפּן אין דער פאָרעם פון אַן איינציקער אַב־ סטראַקציע, וואָלט דאָך דאָ דער פּ אָ ע ט י ש ע ר געדאַנק נישט געהאַט קיין אָנווענד; וואָלטן דאָ אוממעגלעך געווען די קינסטלע־ רישע וועגן פון דערקענען, וואָלטן געווען נישט נייטיק קיין ביל־ דער, סימבאָלן, אַלעגאָריעס. דאָס, וואָס איז אַרויסגעזאָגט אינעם בילד און דורכן בילד, עקזיסטירט נישט פאַרן פּאָעט גופא אַלס אַן אַבסטראַקטע אידייע. די אידייע לייגט אַריין דער, וואָס באַנעמט דאָס קינסטלערישע ווערק, דער, וואָס טייטשט עס אויס, וואָס באַ־ נוצט זיך דערמיט צו דערקלערן די לעבנס־דערשיינונגען... פאַרענ־ דיקט, אָפּגעשיידט פונעם שעפער, בלייבט דאָס ווערק פריי פון זיין ווירקונג... וואָרום עס איז געוואָרן אַ ווערק שוין פון אַ פרעמדער שאַפונג: פון דער שאַפונג פון די, וואָס זענען עס תופס. דעם קינסט־ לערס ווערק איז אונדז נייטיק דווקא דערפאַר, ווייל עס איז אַן ענטפער אויף אונדזערע פראַגן: א ו נ ד ז ע ר ע, וואָרום דער קינסטלער האָט זיך זיי נישט געשטעלט און האָט זיי נישט געקענט פאָרויסזען... דער זין פונעם קינסטלערישן ווערק הענגט אָפּ פון יענע אייביק נייע פראַגן, וואָס עס שטעלן אים זיינע אייביק נייע, אומענדלעך פאַרשידנאַרטיקע לייענער״*).

דער שוין עטלעכע מאָל דערמאָנטער דייטשישער פּעדאַגאָג ד״ר ג ר י י ע ר ץ מיינט אויך, אַז דער עיקר אינעם קינסטלערס ווערק איז זיין עסטעטישער און עמאָציאָנעלער אינהאַלט. „אָט אַזוי, זאָגט

*) די רוסישע זאמלביכער — „פראַגן פון טעאָריע און פּסיכאָלאָגיע פון שאַ־ פונג״ באַנד VII. כאַרקאָוו, 1916: אַרטיקל פון א. גאָרנפעלד — „וועגן דעם קאָ־ מענטירן פון קינסטלערישע ווערק״.

ער, ווערט כסדר באַנייט דער ווערט פון אַ דיכטערישער שאַפונג בלויז אין דער עמפינדנדיקער נשמה (פונעם לייענער). באַר אין דער דאָזיקער איבערלעבונג לעבט די פּאָעזיע ווייטער, און אָפּגעריסן פון דער דאָזיקער פערזענלעכער איבערלעבונג איז זי גאָרנישט, אַ טויטער שמעטערלינג — מיט באַדלען אויפן קאַרעק אָנגעשטאָכן, אַ געטראַנק אין אַ פאַרחתמעטער פלאַש — פאַרן דאַרשטיקן, אַ קאָסטבאַרע פידל אין אַ פאַרשלאָסענער שאַנק"...*).

די דאָזיקע זעלבשטענדיקייט און אייביקער כּוח־המעורר און פרישקייט פון דער קינסטלעריש־בילדערישער שאַפונג, איז מחיב דעם פעדאַגאָג, דעם לערער פון ליטעראַטור, אַז ער זאָל מיטהעלפן דעם פּראָצעס פון פרייען און פרוכטבאַריקן אָפּרעצעפּירן דעם בילדערשטאָף אַזוי, אַז דער בילדערשטאָף זאָל ביים תּלמיד, וואָס איז אים תּופס, אַרויסרופן פילפאַכע און פילפאַרביקע באַגריפן און געדאַנקען, איבערלעבונגען און געפילן.

פון אַ די צוויי צוגענג באַקומען מיר אַ סינטעטישן מעטאָד און אַ צווייענדיקע אויפגאַבע בעתן לערנען ליטעראַטור: גלייכצייטיק מיטן שטודירן די קולטור־היסטאָרישע ווערטן, וואָס ליגן באַהאַלטן אינעם ווערק, אויסניצנדיק זיי, צוליבן טיפערן אַריינדרינגען אינעם תּוך פון די געזעלשאַפטלעך־קולטורעלע, אידייִש־אַקטיווע הערשיינונגען־פאַקטן פון אייגענעם פאָלק מיט זיינע שטרעמונגען און גרופּירונגען, — דאַרף אויך אָנגעווענדט ווערן די גאַנצע אַכטונג און אויפמערקזאַמקייט אויף אַריינצודרינגען אינעם תּוך און מהות פונעם קינסטלערס שאַפונגוועגן און אויסדרוקאופנים; דער תּלמיד דאַרף תּופס זיין די גאַנצע קינסטלערישע קאָמפּאָזיציע פונעם ווערק, זיינע אָריגינעלע אייגנטימלעכקייטן און אונטערשיידן עס פון די שאַפונג־אופנים פון אַנדערע ענלעכע קינסטלער; עס דאַרף דורכגעמאַכט ווערן אַ קאָמפּליצירטע קריטיש־עסטעטישע אַרבעט, וועלכע דאַרף אַרויסגיין פון די גרונט־יסודות, וואָס זענען פעסטגעשטעלט דורך דער וויסנשאַפט פון קינסטלערישער שאַפונג.

---

*) דאָס ציטירטע ווערק, ז' 240.

אָבער עס וואָלט געווען אַ גרויסער פעלער, ווען דער לערער זאָל זיך באַגרענעצן מיטן באַאַרבעטן דעם מאַטעריאַל נאָר אין דער פאָרעם פון קריטיש-עסטעטישער באַהאַנדלונג, נאָר פון פּסיכאָלאָגיש-קינסטלערישן שטאַנדפּונקט. אַזאַ איגנאָרירן דעם רעאַלן עלעמענט פון דער קינסטלערישער שאַפונג וואָלט פאַרקלענערט דעם דערציִונג-ווערט פונעם שטודירטן מאַטעריאַל, וואָלט פאַרשמעלערט דעם קוק און אַנאַליטישע מעגלעכקייטן פון דעם תּלמיד און אָפּגעשוואַכט אַפילו די דערגרייכונגען אויפן געביט פון קונסטקריטיק. די פּראָפּאָרציע צווישן דעם רעאַלן און אידעאַלן עלעמענט אין קינסטלערישן ווערק, צווישן „דער איבערשאַפונג פון דערווירקלעכקייט און דער באַלייכטונג, אין וועלכער די דאָזיקע ווירקלעכקייט ווערט פאַרגעשטעלט”, קאָן נאָר דאַן באַנומען ווערן דורכן תּלמיד, ווען ער שטודירט ב י י ד ע ט י י ל ן ג ל י י ך. ווען אָבער זיין גאַנצע אויפמערקזאַמקייט ווערט אַנגעווענדט נאָר אויף א י י ן זייט פונעם שאַפונג-פּראָצעס, ליידט אויך דאָס באַנעמען פון דער צווייטער, און אַזאַ תּלמיד וועט אין גאַנצן נישט אָפּשאַצן די „האַרמאָניע צווישן די געזעצן פונעם גייסט און די געזעצן פונעם מאַטעריאַל”, וועגן וועלכער עס רעדט אייכנבאַום.

וואָרום אַפילו אָוסיאַניקאָ-קוליקאָווסקי, איינער פון די ערשטע, וואָס האָבן באַגרינדעט די טעאָריע פון דער שאַפונג-פּסיכאָלאָגיע, פאַרגעסט אויך נישט דעם גרויסן ל ע ב נ ס - א ו ן ד ע ר צ י ִ ו נ ג - ו ו ע ר ט פונעם קינסטלערישן וואָרט און ער שטרייכט אונטער, אַז „די קונסט רעדט שטענדיק און אומעטום וועגן מ ע נ ט ש ן א ו ן מ ע נ ט ש ל ע כ ן... די קונסט, מיט אירע בילדער, וואָס וועקן געדאַנקען און געפילן, אַנטוויקלט, איז משלים און, מען קאָן זאָגן, ב אַ ש אַ פ ט ד י מ ע נ ט ש ל ע כ ק י י ט פ ו ן מ ע נ ט ש ן. זי איז לויט איר נאַטור הומאַניש און פאַראיידלט די מענטשן”*).

* * *

*) אָוסיאַניקאָ-קוליקאָווסקי — טעאָריע פון פּאָעזיע און פּראָזע, ז' 11.

בנוגע דער פראַגע וועגן די פּרינציפּן, אויף וועלכע עס דאַרף זיין געבויט דער לימוד פון ליטעראַטור, איז ביז גאָר באַלערנד די מעטאָדיק פון דער רוסישער ליטעראַטור — סיי ב י ז דער ראַטן־איבערקערעניש און סיי נ אָ ך איר. מיר האָבן אויבן שוין ציטירט אייניקע רוסישע מעטאָדיסטן (סטאָיונין, אָסטראָגאָרסקי, אַלפּיעראָוו, גרוזינסקי א״א). מיט גאָר אַ באַזונדערן ברען האָט זיך צעפּלאַקערט דער קאַמף צווישן די פאַרשידענע שטאַנדפּונקטן — אויף דעם גרויסן און ערשטן אַלרוסלענדישן צוזאַמענפאָר פון די רוסישע שפּראַכלערער אין מיטלשולן (סוף דעצעמבער 1916). עס האָבן דאָ געקעמפט צווישן זיך עטלעכע ריכטונגען: 1) די אָנהענגער פונעם קולטור־היסטאָרישן מעטאָד מיט זייער אידייִש־געזעלשאַפטלעכן צוגאַנג צו ליטעראַטור; 2) די אָנהענגער פון דער היסטאָריש־גענעטישער אָדער עוואָלוציאָניסטישער ריכטונג, וועלכע האָט זיך אינטערעסירט בעיקר מיט דעם גענעזיס און עוואָלוציע פון פאַרשידענע זשאַנערן, סטילן און פּאָעטישע פאָרמען; 3) די תּלמידים פונעם באַרימטן רוסישן שפּראַך־געלערנטן פּ אָ ט י ע ב נ י אַ; אָט די פּאָטיעבניאַנער האָבן זיך שוין אינטערעסירט נישט נאָר מיט די פאָרמען פון דער פּאָעטישער שאַפונג, נאָר אויך מיט אירע פּראָצעסן און פּסיכאָלאָגיע; זיי האָבן געהאַלטן, אַז ליטעראַטור איז פריִער פאַר אַלץ אַ דערשיינונג פון פּסיכישן לעבן, אַ רעזולטאַט פון אַנטוויקלטן בילדערישן דענקען; דאָס שטודירן ליטעראַטור דאַרף באַשטיין נישט אינעם אידייִשן אינהאַלט, נאָר אין דער „אָביעקטיווער סטיכיע״ פונעם ווערק — דאָס איז זיין אינערלעכע און אויסערלעכע פ אָ ר ע ם; 4) די אָנהענגער פון ריינעם פאָרמאַליזם און עסטעטיזם: דער אַלף און בית פון ליטעראַרישן אַנאַליז איז פאַר זיי די פאָרעם, דער „ווי אַזוי״, די ע ס ט ע ט י ש ע ז י י ט; 5) עס זענען דאָ אויך געווען פאַרטראָטן די פאָרשטייער פון א י נ ט ו י ִ ט י װ י ז ם, זיי האָבן געטענהט, אַז די אַרבעט פון דעם לערער פון ליטעראַטור דאַרף זיך אָנשפּאַרן בעיקר אויף בילדער, זי דאַרף פאַרטיפן דאָס אינטויִטיווע אויפנעמען די בילדער דורכן שילער, און צו דעם צוועק זענען נייטיק גאַנצע און אומיטלבאַרע איינדרוקן פונעם קינסטלערישן ווערק, „די הויפּט־

אויפגאַבע דאַרף באַשטיין אין ווי מעגלעך לייִדנשאַפטלעכן און פּאַרטייִשן לייענען פונעם ווערק — און אַבסאָלוט מער גאָר־נישט".

נאָך לאַנגע, לייִדנשאַפטלעכע דעבאַטן איז דורכן צוזאַמענפאָר אָנגענומען געוואָרן אַ גרויסע רעזאָלוציע איבער די וועגן און פּרינציפּן פונעם ליטעראַטור־לימוד. די דאָזיקע רעזאָלוציע שטעלט פאָר אַ מין סינטעז פון די הויפּטריכטונגען צווישן די רוסישע שפּראַכלערער. און עס פאַרבלייבן ביז היינט אַקטועל און באַלערנדיק די עיקר־פּונקטן פון דער דאָזיקער רעזאָלוציע, וועלכע לייענט זיך אַזוי:

„1. די ליטעראַטור, זייענדיק אַ פּראָדוקט פון עמאָציאָנעל־בילדערישן דענקען, שטעלט פאָר מיט זיך לויטן מעטאָד און באַטייט אַ באַזונדערן אונטעריכט־ענין.

2. אין דער צייט, ווען פיל לערער לערנען לאָגיש דענקען, ליגט אויפן אונטעריכט־געבער פון ליטעראַטור דער חוב דער עיקר צו דערציִען דאָס קינסטלערישע דענקען פון די תּלמידים.

3. די קינסטלערישע ליטעראַטור דאַרף פאַרנעמען דעם הויפּטאָרט אויף די לערן־שעהן פון דער רוסישער שפּראַך און ליטעראַטור.

4. אויף אַלע שטופעס פון מיטלשול איז נייטיק די אַרבעט פונעם ליטעראַטור־לימוד, וואָס האָט אין זינען די קינסטלערישע בילדער און פאַרטיפט זייער אינטויִטיווע אויפפאַסונג ביי די תּלמידים.

5. די ליטעראַרישע ווערק ווערן שטודירט מצד דעם סיוזשעט, בילדער, סטיל, קאָמפּאָזיציע און בכלל מצד די קונסטשאַפונג־וועגן, וואָס גייען אַריין אין געביט פון פּאָעטיק.

6. אַ וויכטיק־ממשותדיקער מאָמענט פון אַרבעט איז ווייטער דאָס שטודירן די ליטעראַרישע ווערק מצד זייער פּסיכאָלאָגישן, פילאָזאָפישן און אידייִיש־געזעלשאַפטלעכן אינהאַלט; דערביי דאַרף דער געזעלשאַפטלעך־אידייִישער מאָמענט באַזונדערס אַרויסגערוקט

ווערן ביים שטודירן די גייסטע ליטעראַטור (אָנהייבנדיק פון די 20סטע יאָרן פון XIX יאָרהונדערט), כדי צוגרייטן די יוגנט צום פאַרשטיין דעם לעבעדיקן הייגט״.

אויך אינעם פעריאָד פון דער ראַטנפאַרבאַנדישער שול האָט די פראַגע וועגן ליטעראַטור־לימוד דורכגעמאַכט אַ זיגזאַגישן וועג. דער רוסישער מעטאָדיסט וו. וו. גאָלובקאָוו שילדערט אַזוי דעם דאָזיקן וועג אין זיין בוך „מעטאָדיק פון ליטעראַטור־אונטע־ריכט״ (מאָסקווע, 1938, רוסיש, זייטן 59, 60): „פאַר די 14 יאָר (פון 1917 ביז 1931) האָט מען אין דער ליטעראַטור־וויסנשאַפט געוויינ־לעך אַרויסגערוקט אויפן ערשטן פּלאַן די אָדער אַנדערע באַזונדע־רע זייטן פון ליטעראַרישן שאַפן. צום אָנהייב איז דאָס געווען דער הערשנדיקער אינטערעס צו דער שמאָל פאַרשטאַנענער פּאָעטישער פאָרעם (די הערשונג פון דער פאָרמעלער שול), שפּעטער האָט מען איינזייטיק אַוועקגעשטעלט די פראַגע וועגן דער ליטעראַטור אַלס אַ ספּעציפישן אופן צו דערקענען דאָס לעבן, דאַן איז געקומען די תקופה פון ליטעראַטור־שטודירונג אינעם פאַלש אויסגעטייטשטן גענעטישן פּלאַן (די פּראָגראַמען פון 1927), און ענדלעך האָט מען אַרויסגערוקט בעיקר די פּראָבלעם פון דער פאַלש באַלויכטענער סאָציאַלער פונקציע פון ליטעראַטור (דער פּראָיעקטן־מעטאָד). דער קאַמף מיט די איבער־בלייבעכצן פונעם וואולגאַרן סאָציאָלאָגיזם און פאָר־מאַליזם כאַראַקטעריזירט דעם איצטיקן עטאַפּ פון ליטעראַ־טור־וויסנשאַפט און גיט דער שול די אָנווייזונג, ווי אַזוי מען דאַרף אַוועקשטעלן דעם ליטעראַטור־אונטעריכט״. די אויפגאַבן פון ליטע־ראַטור־אונטעריכט פאָרמולירט גאָלובקאָוו אין הסכּם מיט די נייע פּראָגראַמען פון 33/1932 אויף פאָלגנדיקן אופן: די קינסטלע־רישע ליטעראַטור איז איינער פון די מיטלען צו דערקענען דיווירקלעכקייט; זי איז אויך איינער פון די גרונטמיטלען צו באַ־איינפלוסן דערציִעריש דעם יונגן דור, זי האָט אַ דערציִערישע פונק־ציִע און דערציִערישן ווערט. „די שול דאַרף צוגרייטן דעם שילער צום זעלבשטענדיקן לייענען ליטעראַטור, זי דאַרף אים באַוואָפענען מיט מעטאָדן און געוווינהייטן פון וויסנשאַפטלעכן אַנאַליז אויף אַזוי

פיל פעסט, אַז נאָכן ענדיקן דעם קורס זאָל ער קענען אָנווענדן די דערוואָרבענע געוווינהייטן צו יעדן באַליביקן ליטעראַרישן ווערק. פּאַראַלעל מיטן אויסאַרבעטן געוווינהייטן צו זעלבשטענדיקן אַנאַליז פון אַ ליטעראַרישן טעקסט, דאַרף די שול פאַרווירקלעכן אויך אַנדערע פאַרבונדענע מיט דעם אויפגאַבן: זי אַנטוויקלט דעם קינסט־לערישן געשמאַק פון די שילער און געווינט זיי צו צו אַ ליטע־ראַריש־קאַרעקטער שפּראַך... די קראַפט און די פעסטקייט פון די געוווינהייטן זענען אין אַ גרויסער מאָס אָפּהענגיק פונעם פאַרנעם און קוואַליטעט פון די ידיעות און פון זייער סיסטעמאַטישקייט... די שול דאַרף זיך שטעלן אַלס איינע פון די הויפּטאויפגאַבן — דאָס מיטטיילן סיסטעמאַטישע ידיעות איבער דער טעאָריע און געשיכ־טע פון דער ליטעראַטור"*).

אויך אין דער פּוילישער פּעדאַגאָגישער ליטעראַטור געפינען מיר אָפּקלאַנגען פון אָט די געשילדערטע מיינונג־פאַרשידנ־קייטן בנוגע דער מעטאָדיק פון ליטעראַטור־אונטעריכט. אין דער אַל־טער פּוילישער שול האָט געהערשט דער שאַבלאָן פונעם אַזוי גערופענעם „קורס פון דער ליטעראַטור־געשיכטע". דער פּוילישער מעטאָדיסט קאַזשימיעזש וווּיטשיצקי דערקלערט דאָס אויף אַזאַ אופן: „דער קורס פון ליטעראַטור־געשיכטע האָט זיך פאַר־פעסטיקט אין אונדזער שול מחמת אַ סך סיבות. אין די יאָרן פון אָקופּאַציע האָט ער דאָס געדאַרפט געבן אונדזער יונגן דור אַ באַ־גריף וועגן שלימותדיקן בילד פון אונדזער קולטור, יעדע אירע קלייניקייט האָט מען געדאַרפט אָנווייזן, וועגן יעדער קלייניקייט אירער האָט מען געדאַרפט לערנען; מיטן באַלייכטן די המשכות פון אונדזער קולטור־אַנטוויקלונג, אונדזער פאַרבינדונג מיטן מערב און אונדזער אייגנאַרט, די הויכקייט פון אונדזערע אידעאַלן — האָט דער קורס געדאַרפט וועקן דעם נאַציאָנאַלן געפיל און שיצן פון די דענאַציאָנאַליזירונג־אַטענטאַטן. אין מיטן פון יענע שווערע שטיי־גער־באַדינגונגען האָט די עסטעטישע קולטור אויסגעוויזן צו זיין אַ לוקסוס, וואָס אויף אים קענען זיך דערלויבן נאָר פעלקער, וועל־

*) מעטאָדיקאַ פּרעפּאָדאַוואַניאַ ליטעראַטורי, ז' 61, 66.

כע ווערן נישט געפּייניקט דורך פּרעמדהערשאַפט און דורכן שרעק־לעכן רעטעניש וועגן קיום”*).

אָבער שוין אין יענע יאָרן האָבן זיך געלאָזט הערן שטימען פון אייניקע פּעדאַגאָגן קעגן אָט דעם פאַרשמעלערן דעם תּוך און כאַראַקטער פונעם ליטעראַטור־לימוד (בראָניסלאַוו כלעבאָווסקי, פּיאָטר כמיעלאָווסקי). אויך דער דערמאָנטער קאַזשימיעזש וווי־טשיצקי בויט זיין לערנבוך אויף דעם אַלזייטיקן אַנאַליז פון די ווערק, אַרומנעמענדיק סיי דעם אינהאַלט און סיי די פאָרעם, אָפּ־שטעלנדיק זיך געזעני אויף די פאַקטאָרן, וואָס רופן אַרויס די עסטעט־טישע איבערלעבונגען, שטעלנדיק דעם טראָפּ ביי די יינגערע שטופעס אויפן פרייען, אינטויטיוון לייענען פון די ווערק.

* *
*

פאַר די 25 יאָר עקזיסטענץ פון יידיש־וועלטלעכן שולוועזן האָט אויך אונדזער לערערשאַפט אַדורכגעמאַכט היפּשע וואַקלונ־גען בנוגע דעם ליטעראַטור־לימוד. אויף דער צווייטער לערער־קאָנ־פערענץ (דעצעמבער 1926) האָט דער רעפערענט איבערן פּראָיעקט פון יידיש־פּראָגראַם, דער שרייבער פון אָט די שורות, אַנטוויקלט אַזאַ שטאַנדפּונקט אויף די צילן פון ליטעראַטור־לימוד: „ליטעראַ־טור דאַרף זיין דאָס געווער, דורך וועלכן מיר זאָלן וועקן ליבע צו דער מוטערשפּראַך, סטיל אא״וו. דער צוועק פון ליטעראַטור־לימוד איז נישט צו באַקענען דאָס קינד מיט דער גאַנצער יידישער ליטעראַטור און שוין זיכער נישט מיט דער גאַנצער אייראָפּעי־שער... אונדזער פּרינציפּ בנוגע ליטעראַטור איז בשום־אופן נישט דאָס יאָגן זיך נאָך סיסטעם פון די ווערק. דאָס איז אַ פאַר־אורטייל, אַן איבערבלייבעניש פון אַלטן מעטאָד, לויט וועלכן לי־טעראַטור האָט געהייסן אין שול — געשיכטע פון ליטעראַטור... ביי אונדז זענען בלויז דאָ דערציערישע צוועקן, וועלכע ווערן דער־

---

*) Kazimierz Wóycicki — Rozbiór Literacki w szkole, pod. ręcznik dla nauczycieli, str. 7.

גרייכט דורך פּאָסיקע ווערק... די קאָנפערענץ דאַרף אָבער פעסט־שטעלן, אַז אויב מיר שטעלן זיך אַפילו נישט קיין צוועק פון סיס־טעמאַטישער ליטעראַטור, מוז דאָך געשטעלט ווערן פאַר די קינ־דער ליטעראַטור אַלס אַזעלכע, אַלס גאַנצע, אין איר אַנטוויקלונג. מיר דאַרפן די קינדער אָוועקשטעלן פּנים אל פּנים מיט דער לי־טעראַטור. מיר דאַרפן זיי אַריינציִען אין ברייטן קרייז פון באַנע־מען שרייבער און ווערק. מיר מוזן דעם שילער אָוועקזעצן זעלב־שטענדיק ביי דער אַרבעט, צום בוך. מיר דאַרפן אים מאַכן מערער אַלס לעזער פון ווערק".

אויף דער קאָנפערענץ זענען געווען פאַרטראָטן אויך אַנדערע שטאַנדפּונקטן: ג. פלודערמאַכער האָט געלייגט דעם טראָפּ אויף דעם קולטור־לעבן, ער האָט געפאָדערט איינשליסן כאָטש אַ מינימום קלאַסישע אייראָפּעיִשע ווערק, ער האָט געפאָדערט סיסטעמאַטיש־קייט. אַנדערע ווידער האָבן געקעמפט דערפאַר, דער שרייבער זאָל נישט גענומען ווערן מעטאַפיזיש, אָפּגעריסן פון דער צייט און לעבן, אין וועלכן ער ווערט געשאַפן; דערביי אָבער האָבן די זעלבע חברים געמאַכט דעם פעלער־האַפטן אויספיר, אַז „סיי אין דעם ענין פון שפראַך, סיי אין ליטעראַטור, סיי אין אויסוואַל פון מאַטעריאַל מוזן מיר אַלץ פאַרבינדן מיט געזעלשאַפט־קענטעניש", „אין די עלטערע קלאַסן קענען ווערק גענומען ווערן לויטן געשיכטלעכן סדר אין זין פון געזעלשאַפטלעכע באַוועגונגען".

און ערשט מיט צען יאָר שפּעטער, אויף דער דריטער לערער־קאָנפערענץ (יוני 1937, ווילנע), איז געקומען צו אַ קלאָרן סיִנטע־טישן קוק אויפן לימוד פון ליטעראַטור. דער דאָזיקער קוק איז פאַרפיקסירט געוואָרן אין אייניקע פּונקטן פון דער אָנגענומענער רעזאָלוציע:

„די אַקס פון לימוד יִידיש און ליטעראַטור דאַרף זיין: דאָס יִידישע מאַסן־לעבן, די יִידיש־וועלטלעכע קולטור, יִידישע שפּראַך און ליטעראַטור אַלס קולטור־נאַציאָנאַלע דערשיינונג. די אויפגאַבע פונעם יִידיש־לימוד איז צו וועקן אין די קינדער ליבע, דרך־ארץ און אינטערעס צו יִידישער שפּראַך און ליטעראַטור, צוגעבונדנ־

קייט צו דער גאַנצער יידיש־וועלטלעכער קולטור אין אַלע אירע פאַרמען.

אָבער דער יידיש־לערער דאַרף געדענקען, אַז יידיש און יידיש־וועלטלעכע קולטור איז ביי אונדז היסטאָריש געבונדן מיט דער דערוואַכונג פון די אַרבעטנדיקע קלאַסן, און דעריבער דאַרפן אינעם לימוד און אין די לערנביכער פאַרנעמען דאָס אַנגעזעענסטע אָרט — אַרבעט און די מענטשן פון אַרבעט, דער קאַמף פאַר סאָציאַלער גערעכטיקייט, דער גלויבן און שטרעבן צו ברידערלעכקייט פון פעלקער.

באַזונדער אַכט דאַרף מען לייגן אויף דער אָריענטאַציע פון די שילער אין דער סאָציאַלער אַנטוויקלונג פון יידישן קאָלעקטיוו במשך די לעצטע יאָרהונדערטער, — ווי אַזוי און אויף וויפל די יידישע ליטעראַטור האָט אָפּגעשפּיגלט די דאָזיקע אַנטוויקלונג״.

און ווייטער:

„סיי דער אויסוואַל פון ווערק און סיי דער מעטאָד פון באַאַרבעטן און באַהאַנדלען די ווערק אין קלאַס — דאַרפן טראָגן אַ סינטעטישן כאַראַקטער: מען דאַרף צום לערנען און צו דער לעקטור נעמען ווערק, וואָס זייער שטאָף האָט אַן עסטעטישן, סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכן און היסטאָריש־ליטעראַרישן אינהאַלט און ווערט; ביי דער באַאַרבעטונג פון די ווערק דאַרף מען האָבן אין אויג סיי דעם עסטעטישן, סיי דעם סאָציאָלאָגישן מעטאָד.

דער ליטעראַטור־לימוד דאַרף געפירט ווערן לויט קאָמפּלעקסן — פון ריין ליטעראַרישער און אויך פון סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכער נאַטור.

יענע טעמעס, וועלכע פעלן אין דער יידישער ליטעראַטור, דאַרפן אומבאַדינגט געשעפּט ווערן פון דער וועלט־ליטעראַטור.

אין רעזולטאַט פונעם ליטעראַטור־לימוד דאַרפן די קינדער באַהערשן אַלע עלעמענטאַרע ידיעות און דעפיניציעס פון ליטעראַטור־קענטעניש״.

אַזוי אַרום איז די יידיש־וועלטלעכע שול, ענדלעך, געקומען צום שלימותדיקן און סינטעטישן מעטאָד פון לערנען ליטעראַטור. זי האָט זיך באַפרייט פון די עקסטרעמע ריכטונגען און מאָמענט־

שטימונגען, און זיך פאַרפעסטיקט אויף סטאַבילע און אַלזייטיקע לערן־מעטאָדן פון ליטעראַטור. מעטאָדן, וועלכע פאַלן אין גאַנצן צונויף מיט די אַלגעמיינע דערציִערישע יסודות פון דער שול, מיט אירע נאַציאָנאַלע און סאָציאַלע יסודות. מעטאָדן, וועלכע האָבן זיך אויסגעאַרבעט אין דער פּראַקטיק פון שול און באַשיימפּערלעך באַוויזן זייער צוועקמאָסיקייט און פּרוכטבאַרקייט.

ג) ווי אַזוי אָוועקצושטעלן דעם לימוד פון ליטעראַטור

מיר האָבן אָנגעמערקט די צילן און די מעטאָדן פון ליטעראַטור־לערנען. דער יִדישער לערער, וואָס וועט אויף זיך נעמען די אויפגאַבע צו לערנען אונדזער ליטעראַטור אין די העכערע קלאַסן פאָלקשול, אויף קורסן פאַר דערוואַקסענע, אין מיטלשול, וועט דאַרפן שטענדיק האָבן פאַר זייִנע אויגן די אָנגעצייכנטע אויפגאַבעס. מיט אָט די אויפגאַבעס וועט ער זיך דאַרפן רעכענען סיי ביים אויסוואַל און ביים סיסטעמאַטיזירן דעם מאַטעריאַל, סיי ביים באַאַרבעטן און באַלייכטן דעם מאַטעריאַל אין קלאַס. דער לערער וועט אויפוועקן ביי די תּלמידים וועגן יעדן פון די געשטודירטע שרייבער און וועגן זייערע באַזונדערע ווערק פיל פראַגן, — דורך וועלכע עס וועלן דאַרפן, ווי אַ רויטער שנור, דורכגיין די אויבן אָנגעצייכנטע הויכע קולטור־נאַציאָנאַלע, אידייִש־געזעלשאַפטלעכע און קינסטלעריש־ליטעראַרישע צילן. אָן דעם וועט דער ליטעראַטור־לימוד פאַרוואַנדלט ווערן אין אַן איינפאַכע פאָרמעלע באַשעפטיקונג, אין אַ סכאָלאַסטיש־ווערטלעכער איבונג און מאַטעריאַל־זאַמלעניש אָן אַ שום אינערלעכן אידייִשן אינהאַלט. נאָר די הויכע גייסטיקע אויפגאַבעס קאָנען באַפליגלען דעם אונטעריכט פון ליטעראַטור און אים ברענגען צו דער מדרגה פון אויפריכטיקער התלהבות; נאָר די אייביקע אידעאַלן וועלן צוגעבן דעם לימוד אַן אינערלעכע שיינקייט און אָנפילן דאָס האַרץ פונעם לערער מיט אַ באַפרידיקונג־געפיל, ער וועט האָבן דאָס באַוווסטזיין, אַז ער דערפילט אַן אמת־קולטורעלע אויפגאַבע, וועלכע איז נייטיק פאַר דער אַנטוויקלונג פון דער פערזאָן און דעם קאָלעקטיוו, פון פרט און כּלל.

אָבער דער לערער פון יידישער ליטעראַטור באַגעגנט אויף זיין וועג אַ סך שטרויכלשטיינער און שווערע מניעות. די געשיכטע פון אונדזער ליטעראַטור איז ביז היינטיקן טאָג אַלץ ווייניק באַאַרבעט און סיסטעמאַטיזירט, ווייניק וויסנשאַפטלעך באַלויכטן און אויסגעפאָרשט. די שאַפונג־אייגנטימלעכקייטן און די באַזונדערע קונסטוועגן פון אונדזערע וואָרטקינסטלער זענען נאָך גאָרנישט דערלערנט. עס פעלט אונדז אַ קלאַסיפיקאַציע פון ליטעראַטור־ריכטונגען און שרייבער. דער לערער פון ליטעראַטור מוז זיך נאָך אַלץ פאַרלאָזן אויף זיינע אייגענע שעפערישע און אַנאַליטישע כוחות. דער לערער האָט אין זיין רשות ווייניק פּאַסיקע כרעסטאָמאַטיעס, וואָס זאָלן קולט זיין אין זיך און האָבן סיסטעמאַטיזירט דעם נייטיקן ליטעראַרישן מאַטעריאַל, וואָס אויף דעם סמך זאָלן די תּלמידים קאָנען דערלערנען די ליטעראַרישע ווערק פון פאַרשידענע טיפּן, די באַזונדערע שרייבער און די העלדן פון זייערע גרעסערע ווערק. ענדלעך, אויב בנוגע צו אונדזערע קלאַסיקער און די שרייבער פון היינטיקער צייט איז כאָטש דער רויער מאַטעריאַל געזאַמלט און וויפל נישט איז סיסטעמאַטיזירט, איז בנוגע צו אונדזער — פאַרהעלטענישמעסיק גאַנץ רייכער — פאָלקשאַפונג־ליטעראַטור כמעט ווי גאָרנישט אויפגעטון געוואָרן.

יאָ, די אויפגאַבע, וואָס שטייט פאַרן לערער פון דער יידישער ליטעראַטור, איז אומגעהייער שווער, אויפן לערער ווערט דאָ אַרויפגעלייגט אַ שווערע משא. דאָך דאַרפן די אַלע אומשטאַנדן נישט אָפּשרעקן אונדזער לערער, און זאָל ער, נישט געקוקט אויף אַלע שטיינער און דערנער, דאָך צוטרעטן צו זיין אַרבעט מיט אַ טיפן גלויבן אין דער געזעלשאַפטלעכער נייטיקייט פון זיין אַרבעט, זאָל ער אויסטרעטן אַ וועג פאַר זיך און פאַר די, וואָס קומען נאָך אים.

און איצט — די פראַגע: וואָס פאַר אַ מעטאָדן זאָל דאָ דער לערער אָנווענדן ביים אונטעריכטן ליטעראַטור?

אויב אין דער מיטלשול קאָן נאָך זיין אַ רייד וועגן וועלכן עס איז אופן שטודירן די „געשיכטע" פון דער ליטעראַטור, דאַרף אין אונדזער פאָלקשול דער דאָזיקער געדאַנק לחלוטין אָפּגעוואָרפן

ווערן. שוין די אַלע אַנגעוויזענע אויסערלעכע מניעות דערלאָזן נישט אַזאַ לערן־סיסטעם אין אונדזער שול. פאַר אונדז בלייבן נאָר די וועגן פון „עפּיזאָדישן" קינסטלעריש־פּסיכאָלאָגישן דערלערנען אונדזער ליטעראַטור. און דאָס קאָן אויסגעפירט ווערן לויט צוויי מעטאָדן: אָדער שטודירן באַזונדערע שרייבער, אָדער שטודירן באַזונדערע טעמעס (ציקלען) לויט פאַרשידענע אויטאָרן („אונדזער שטעטל", „חסידים און מתנגדים", „קינדער", „די יידישע פרוי", „משכּילים", „פאַלקשאַפונג", וכדומה).

דאָס קינסטלעריש־פּסיכאָלאָגישע שטודירן פון דער ליטעראַטור לויט באַזונדערע טעמעס און אינהאַלט־גרופּירונגען האָט זייער אַ סך מעלות. ביי דעם מעטאָד האָט דער לערער זייער אַ ברייטע מעגלעכקייט זיך צוצופּאַסן צו דער אַנטוויקלונג־שטופע פון זיינע תּלמידים, אויף וויפל זיי זענען באַקענט מיט די געזעלשאַפטלעך־היסטאָרישע באַדינגונגען און געשעענישן, שטרעמונגען און באַוועגונגען, וואָס האָבן אַ שייכות צו דער אָדער יענער טעמע. דער לערער קאָן לכתחילה נעמען אין אַכט, אויף וויפל עס זענען צוגענגלעך פאַר די תּלמידים די ווערק, וואָס באַהאַנדלען די געגעבענע טעמע — סיי לויט זייער אינהאַלט און אידייען, אַזוי אויך לויט זייער ליטעראַרישער פאָרעם, סטיל, שפּראַך. ענדלעך, קאָן דאָ דער לערער זיך רעכענען אויך מיט דעם, אויף וויפל ער אַליין איז צוגעגרייט צו שטודירן מיט די תּלמידים די אָדער יענע טעמע, אויף וויפל ער באַהערשט דאָ דעם קינסטלערישן מאַטעריאַל און איז באַקאַנט מיט דער אַנטשפּרעכנדיקער קריטיש־פּובליציסטישער ליטעראַטור. אויף אַזאַ אופן האָט דאָ דער לערער אַ רייכע מעגלעכקייט צו וואַריִרן זיינע לימודים לויט פאַרשידנע סימנים און, אַגב, לויט זיינע און די שילערס אינדיווידועלע נטיות. דאָס פאַרשפּאַרט אים נישט אין די ענגע ד' אַמות פון אַ פעסטגעשטעלטן און אָפּגעשטעמפּלטן „קורס פון ליטעראַטור־געשיכטע", ער האָט דאָ אַ פרייען פלאַץ פאַר אייגענער שאַפונג און אויפטוען.

אָבער אויך אין פאַרגלייך מיטן מעטאָד צו לערנען די ליטעראַטור לויט שרייבער (כראָנאָלאָגיש) — האָט אָט

דער טעמעס־מעטאָד אָ סך מעלות און פאַרדינט געוויס די בכורה. אויסשליסנדיק יעדע איינטאָניקייט און איינפאַרביקייט, וועלכע איז אומפאַרמיידלעך ביים ערשטן מעטאָד, עפנט דער ציקלען־מעטאָד אָ מעגלעכקייט צו פאַרגלייכן די אופנים, ווי עס שפּיגלט זיך אָפּ יעדע טעמע ביי יעדן שרייבער באַזונדער הן לויטן אינהאַלט, הן לויט דער פאָרעם און סטיל. דאָ איז אָ ברייטער פּלאַץ פאַר אָנאַליטישער אַרבעט, פאַרן שפּיל פון אַסאָציאַטיווע קאָמבינאַציעס און פאַר גרינטלעכן און אויסשעפּנדיקן דערלערנען יעדע טעמע. וואָרום אין אונדזערע אויגן האָט דעם גרעסטן באַטייט נישט די אָרדענונג, אין וועלכער עס וועלן דערלערנט ווערן אונדזערע שרייבער און נישט זייער צאָל, נאָר ווי טיף און ברייט זייערע באַזונדערע ווערק וועלן דערלערנט ווערן, אויף וויפל אַלזייטיק זיי וועלן באַהאַנדלט ווערן. און אין דעם פּרט קאָן מיט דעם טעמעס־מעטאָד קיין אַנדערער בשום־אופן נישט קאָנקורירן. ער איז פיל לעבעדיקער, צוגענגלעכער, רייכער מיט אינהאַלט און פּערספּעקטיוון, פולער מיט מעגלעכקייטן און אָריגינעלע פאָרמען.

אַזאַ מין שטודירן די יידישע ליטעראַטור שטעל איך מיר פאָר אויפן פאָלגנדיקן אופן: דער לערער באַקענט זיך מיטן גאַנצן דערציילונג־מאַטעריאַל, וואָס מיר פאַרמאָגן איבער דער אָדער אַנדערער טעמע. ער שטעלט זיך אָפּ אויף די ווערק, וועלכע ער האַלט פאַר פּאַסיקערע פאַר זיינע תּלמידים, און ער טרעט צו צו זייער שטודירן. לאָמיר נעמען, אַלס ביישפּיל, די ערשטע זאַמלונג פון דער אויסגאַבע „פאַר שול און היים", וועלכע איז צונויפגעשטעלט דורכן אויטאָר פון די דאָזיקע שורות לויטן אָנגעוויזענעם מעטאָד. אין דער זאַמלונג, וואָס באַהאַנדלט די טעמע „אונדזער שטעטל", זענען אַריין זעקס ווערק — פון מענדעלע, ווייסנבערג, אַש, פּרץ, רייזין און סעגאַלאָוויטש. דער לערער באַשליסט ענדגילטיק, וועלכעס פון די ווערק זאָל זיין דאָס ערשטע אין זיין געגעבענער גרופּע תּלמידים. די לעצטע באַקומען אָן אויפגאַבע — אין דער היים איבערלייענען און באַטראַכטן דאָס ווערק. אין אָן אַנדער גרופּע, ביי אַנדערע באַדינגונגען וועט אפשר דער לערער אין קלאַס גופא אי־

בערלייענען פאַר די תּלמידים די דערציילונג. אויף איינצלהייטן און מעטאָד־שאַטירונגען פונעם לימוד וועלן מיר זיך דאָ נישט אָפּשטעלן; די אָנווייזונגען אין אונדזער פאָריקן אַרטיקל וועגן לייענען זענען נוגע אויך אַהערצו.

נאָך דעם, ווי די שילער האָבן זיך באַקענט מיטן ווערק, דאַרף מען צוטרעטן עס צו דערלערנען.

אין וואָס זשע דאַרף עס באַשטיין?

פריער פאַר אַלץ די פּראַגע — וועגן „פּראַגן“, די פּראַגע וועגן אַזוי גערופענעם „שמועס“.

אַט ווי אַזוי עס ענטפערט דערויף דער רוסישער מעטאָדיקער דאַנילאָוו: „דער דאָזיקער שמועס באַשטייט אין באַטראַכטן די ענטפערס אויף די פראַגן, וואָס זענען דורכן לערער פאָרמולירט און אָנגעצייכנט. דאָס לעצטע איז נייטיק צוליב דעם, כּדי מע זאָל קאָנען די אָוועקגעשטעלטע פראַגן דיקטירן די תּלמידים. אַזאַ מין פאַרשרייבן די פראַגן, אויף וועלכע עס דאַרפן ביים תּלמיד אויסגעאַרבעט ווערן ענטפערס, האָט אַ גרויסן מעטאָדישן באַטייט“. אונדז ווייזט אָבער אויס, אַז אַזאַ פאָרמולירונג קאָן באַנומען ווערן דורך פיל לערער זייער פאָרמאַליסטיש און קאָן פירן צו דעם, אַז די לערן־שעה פון ליטעראַטור זאָל פאַרוואַנדלט ווערן אין אַ טרוקענעם פראָצעס פון „שטעלן פראַגן“ און זוכן אויף זיי ענטפערס. אַוודאי, דער לערער דאַרף תּחילת דורכאַרבעטן דעם גאַנצן מאַטעריאַל ביי זיך אין דער היים, קלאָר מאַכן אַלע פראַגן, וואָס ווערן אַרויסגערופן דורכן ווערק, און פאַר זיך זיי פאַרשרייבן, — אויף אַזוי פיל איז דאָס געוויס אַ נייטיקע זאַך. און צוליב דעם ציל דער עיקר האָבן מיר טאַקע צוגעגעבן די פראַגן צו די ווערק פון „אונדזער שטעטל“ און פון די איבעריקע טיילן פון „פאַר שול און היים“; די פראַגן האָבן אין זינען צו דינען הויפּטזעכלעך דעם לערער ביי זיין פונאַנדערקלייבן זיך אין ווערק. מיט זיי רעכענען מיר ווייזן דעם לערער אַ מוסטער, פון וועלכע שטאַנדפּונקטן מע דאַרף צוגיין צו יעדן קינסטלערישן ווערק. די זעלבע שטאַנדפּונקטן וועט מען מוזן אַנטפּלעקן אויך פאַר די תּלמידים. דער חילוק צווישן דעם לערערס און די תּלמידימס אַנאַליז פון ווערק

ווערט נאָר באַשטיין אין דער מדרגה פון אַריינדרינגען אין תּוך פון ווערק, אין דער טיפקייט פון פאַרשטיין, באַנעמען און אַפּערצעפּירן.

אָבער בשום־אופן טאָר מען זיך נישט פאַרשטעלן די זאַך אַזוי, אַז דער לערער קומט מיט אַ פאַרטיקן צעטל פראַגן און זאָגט די תּלמידים: נאָט אייך רעטענישן — זוכט אַנטשיידונגען אויף זיי! דאָס באַאַרבעטן פונעם ווערק דאַרף פריַער און געוויסער פאַר אַלץ זיין אַ פרייע שמועס־אַרבעט, מיט אַ לעבעדיקן דיסקוסיע־כאַראַקטער, מיטן אַקטיוועסטן אָנטייל פון די תּלמידים נישט נאָר ביים געבן ענטפערס, נאָר אויך ביים שטעלן די פראַגן. דאָס לעצטע איז אפשר דאָס וויכטיקסטע, ווייל דער פאַקט אַליין פונעם שטעלן די פראַגן זאָגט שוין עדות וועגן אַ גרויסער אַרבעט, וואָס איז דורכגעמאַכט דורכן תּלמיד: יעדע פראַגע האַלט שוין אין זיך בפירוש אַ געוויסן ענטפער. לויט אונדזער דערפאַרונג גיט דער פראַגן־מאַטעריאַל פון די תּלמידים אַליין גענוג שטאָף פאַר לאַנגע און ערנסטע שמועסן. די ראָלע פונעם לערער דאַרף דאָ באַשטיין אינעם העלפן סיסטעמאַטיזירן די פראַגן לויט אַזעלכע, למשל, סימנים, ווי דער אינהאַלט, פאָרעם, אידייע פון ווערק אאַ״וו. דער לערער דאַרף אויך ממלא זיין די פראַגן אין יענע געביטן, וועלכע זענען אין גאַנצן אָדער טיילווייז פאַרפעלט פון די תּלמידים.

דאָס זעלבע — בנוגע צום פאַרשרייבן די פראַגן. דאַנילאָוו רעקאָמענדירט פאָלגנדיקן שטייגער: „די פראַגן ווערן דיקטירט דורכן לערער פאָרויס פאַרן אַנאַליז פון ווערק... דער דאָזיקער שטייגער מאַכט אַ סך גרינגער די אַרבעט פונעם לערער גופא, ווייל ער גיט אים די מעגלעכקייט אַרויסגיין אינעם שמועס מיט די תּלמידים פון דעם געדאַנק, וואָס איז שוין באַשטימט אין דער פאַרצייכנטער פראַגע, דאָס מאַכט די ענטפערס פון די תּלמידים אַ סך גרינגער און פאַרקירצט די צייט פון פונאַנדערקלייבן״. אין דער דאָזיקער מעטאָדאָלאָגישער עצה שטעקט ווידער אַ גרויסע געפאַר, אַז דער לימוד פון ליטעראַטור זאָל, אַ דאַנק אַזעלכע „שטייגערס״, פאַרוואַנדלט ווערן אין אַ מין פאָרמאַליזם אָן אינערלעכן גייסט און נשמה. בנוגע, למשל, צו דער זאַמלונג „אונדזער

שטעטל" קען אפשר דער לערער אויפמערקזאַם מאַכן די תּלמידים אויף אַ טייל פון די פראַגן, וואָס זענען דאָ איינגעשלאָסן, וועגן יעדן ווערק באַזונדער און וועגן דער גאַנצער טעמע אין איינעם. אָבער ביים לעבעדיקן קאָלעקטיוון פונאַנדערקלייבן פון ווערק אין קלאַס טאָר דער לערער נישט אַרויסגיין דווקא פון די פראַגן און דווקא אין דער אָרדענונג, ווי זיי זענען דאָ געגעבן געוואָרן. דער לערער באַזונדער און אין איינעם מיט אים די תּלמידים — דאַרפן „איבערדיכטן", איבערשאַפן דעם גאַנצן פראַגן־מאַטעריאַל. עס דאַרף פאַר די תּלמידים ווערן קלאָר די אויפגאַבע, זיי זאָלן אַליין באַשטימען, וועלכע פראַגן קאָנען אַוועקגעשטעלט ווערן און דאַרפן פונאַנדערגעקליבן ווערן, כּדי דאָס געגעבענע ווערק זאָל אין גאַנצן באַנומען ווערן.

וואָס פאַר אַ מינים פּראַגן דאַרפן געשטעלט ווערן פאַר די תּלמידים? אַנדערש גערעדט, אויף וועלכע פּראָבלעמען און דערשיינונגען דאַרף מען פיקסירן זייער אויפמערקזאַמקייט?

ווי עס איז שוין קלאָר פון אויבן גערעדטן, דאַרפן דאָס זיין פראַגן פון דריי מינים: א) קולטור־היסטאָרישע, סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע מאָטיוון. די דאָזיקע פראַגן שטרעבן צו באַקענען די שוליוגנט מיטן לעבן־שטייגער פון פאָלק, מיט די אינערלעכע שטריכן און היפּוכים און פּסיכאָלאָגישע באַזונדערקייטן פון יידישן קיבוץ. די טאַלאַנטפולע שאַפונגען פון אונדזער קינסטלערישן וואָרט דאַרפן העלפן דער שוליוגנט זיך אָריענטירן אין דער סאָציאַלער אַנטוויקלונג פון יידישן קאָלעקטיוו, אַזוי ווי זי האָט זיך אָפּגעשפּיגלט אין אונדזער ליטעראַטור; העלפן די שילער אַריינדרינגען אינעם תּוך פון די דערשיינונגען אין אונדזער קולטור־געשיכטע פאַר די לעצטע דורות. ב) פּסיכאָלאָגיש־קינסטלערישע, וואָס דאַרפן קלאָר מאַכן די כאַראַקטערן פון די העלדן אין דער דערציילונג און די באַציִונג פון אויטאָר צו זיי, דעם לעצטנס אידייען און ציִלן. די דאָזיקע פראַגן דאַרפן אַריינפירן די שוליוגנט — ווי ווייט דאָס דערלויבט איר עלטער און אַנטוויקלטקייט — אין די טיפענישן פון די קונסט־שאַפונג־פּראָצעסן, אין די וועגן און מעטאָדן פון בויען און באַ־

לייכטן, זיי דאַרפֿן קלאָר מאַכן די פֿאַרשידענע טיפּן קינסטלער און פּאָעטן. ג) פֿראַגן, וואָס טראָגן אַ קריטיש־ביאָגראַפֿישן כאַראַקטער. זיי וועלן אַריינפֿירן די שוליוגנט אין די אינטימע שאַפֿונגוועגן פֿון יעדן אויטאָר באַזונדער, זיינע אידעאַלן און וועלטאָנשויונג, די ווירקונג פֿון דער עפּאָכע מיט אירע באַוועגונגען, דעם איינפֿלוס פֿון אַנדערע ליטעראַטורן בנוגע יעדן אויטאָר, אין פֿאַרבינדונג מיט זיין ביאָגראַפֿיע אָדער אויטאָביאָגראַפֿישן מאַטעריאַל. דאָס איז דער אינהאַלט פֿונעם דריטן אַרט פֿראַגן.

דאָס שטודירן פֿון יעדן ווערק באַזונדער, לויטן אָנגעמערקטן פּלאַן, און נאָך דעם דאָס פֿאַרגלייכן פֿון אַלע ווערק אויף דער זעלבער טעמע; דאָס אַנאַליזירן און סיסטעמאַטיזירן זיי לויט זייערע אידייען און אידעאַלן; די דערלערנונג פֿון קינסטלערס שפּראַך און סטיל; דאָס בהדרגהדיקע און וואָס ווייטער אַלץ טיפֿערע אַריינדרינגען אינעם לעבן און שאַפֿן פֿון יעדן שרייבער באַזונדער, — דאָס אַלץ וועט געבן אַ מעגלעכקייט, עס זאָל דערגרייכט ווערן דאָס אמתע וויסן און קענען פֿון דער „געשיכטע און טעאָריע" פֿון אונדזער ליטעראַטור. אָבער דאָס וועט זיין אַ וויסן, וואָס האָט זיך באַקומען אַלס אַ פּועל־יוצא פֿון *אייגענער* אַרבעט און איבערשאַפֿונג, פֿון *אייגענע אויספֿאָרשונגען און באַאָבאַכטונגען*, געפֿירט לויט די מעטאָדן פֿון דער אַקטיווער אַרבעטשול. אַזאַ וויסן וועט אויף קיין האָר נישט זיין ענלעך צו דעם „וויסן", וואָס באַקומט זיך פֿונעם חזרן דעם גרעבערן אָדער דינערן לערנבוך פֿון „געשיכטע פֿון ליטעראַטור", ווו עס ווערט מער אָדער ווייניקער באַריכות איבערדערציילט דער אינהאַלט פֿון די שטודירטע שרייבערווערק און עס ווערט פֿון זיי געגעבן כּלומרשט־אויסשעפּנדיקע כאַראַקטעריסטיקעס.

די באַרירונג מיטן לעבעדיקן שאַפֿונגוואָרט פֿון די גרויסע מייסטער גופֿא און דאָס אַקטיווע, זעלבשטענדיקע פֿאָרשן פֿון זייער תּוך און פֿאָרעם — וועט באַרייכערן די תּלמידים נישט נאָר מיט ידיעות, נאָר אויך מיט איבערלעבונגען, בילדער און דער עיקר מיט אַרבעט־מעטאָדן. און דעריבער דאַרפֿן מיר שטרעבן און פֿאַרלאַנגען, אַז אין אונדזער שול זאָל אָפּגעשניטן ווערן יעדער וועג

פאַרן מעכאַנישן לערנען ליטעראַטור, און עס זאָל פאַרנעמען זיין אָרט דאָס לעבעדיקע, שאַפנדיקע, פאַרשנדיקע און פּסיכאָלאָגיש־קינסטלערישע דערלערנען. אַזאַ דערלערנען איז פּולקאָם אין גייסט פון דער נייער אַרבעטשול, איז אַ נאַטירלעכער טייל און באַגלייטער פון דער גאַנצער אַרבעט פון דער נייער שול.

ד) די אַרבעט איבערן אַנאַליז פון ווערק

מיר האָבן שוין אויבן געוואָרנט פאַר די געפאַרן און איינזייטיקייטן פון „שאלות־ותשובות־מעטאָד". דער קאָנאָניזירטער מעטאָד פון שטעלן פראַגן און אַרויסקוועטשן ענטפערס ביי די שילער — דאָס איז אַן אמתער אבן נגף אויפן וועג פון ליטעראַטור־לימוד. פיל מעטאָדיסטן האָבן זיך געחקרנט וועגן אָט די פראַגן: צי זאָל מען זיי שטעלן גלייך ביים אָנהייב? צי זאָל מען זיי געבן פאַרטיקערהייט די שילער? צי זאָל מען געבן וואָס מער פראַגן, כדי אַרויסצובאַקומען וואָס מער ענטפערס? צי זאָל מען פאָדערן פון די שילער דעם אַזוי גערופענעם פּלאַן פונעם ווערק, און אויב יאָ — צי זאָל דער פּלאַן זיין אין פאָרעם פון פראַגעס, אָדער פאַרקערט, אין פאָרעם פון פאַרטיקע און פולע ענטפערס?

נישט אין דעם ליגט דער צענטער פונעם פּראָבלעם. נאַטירלעך, עס איז אוממעגלעך זיך צו באַגיין אין גאַנצן אָן פראַגן. אָבער פונקט ווי ביי דער גאַנצער שולאַרבעט שטרעבן מיר דערצו, אַז נישט דער שמאָלער, ביוראָקראַטישער לערנפּלאַן זאָל זיין דער אָפּגאָט, צו וועלכן עס בוקט זיך אַלץ מיט אַנאַנדער, נאָר מיר שטרעבן צו פאַרוואַנדלען די שול אין אַ ברייטן, האַרמאָנישן בילדונג־ און דערציונג־פּלאַן, — פונקט אַזוי דאַרפן מיר האַנדלען ביי באַזונדערע פּרטים פון דער שולאַרבעט, און אין אונדזער פאַל — ביי דער אַרבעט איבערן אַנאַליז פונעם ווערק. אַנשטאָט דער פאָרעם פון פראַגעס און ענטפערס זאָל קומען אַ לעבעדיקער שמועס אין קלאַס, אַ נאַטירלעכע דיסקוסיע פון די קינדער צווישן זיך. אין דער דאָזיקער דיסקוסיע דאַרף דער לערער שפּילן די ראָל פון אַ געשיקטן פאָרזיצער, וועלכער שטייט העכער איבער דער אוידיטאָריע, אָבער

ווײַל זי נישט בשום־אופֿן דערדריקן מיט זײַן אויטאָריטעט. און די קינדער דאַרפֿן זיך צוגעוווינען בעת דער דאָזיקער דיסקוסיע צו אָפּערירן מיט די קינסטלערישע פֿאַקטן פֿונעם ווערק, מיט די ציטאַטן פֿון דעם געגעבענעם מחבר.

און אויב עס קומען שוין פֿראַגן מצד דעם לערער, דאַרפֿן זיי זײַן ווייניק אין צאָל און טראָגן אַ פּאַראַלגעמיינערנדיקן כאַראַקטער, זאָלן דאָס זײַן גרונטפֿראַגן, קנופּפֿראַגן. און זאָלן די דאָזיקע פֿראַגן האָבן אַ שייכות צום הויכפּונקט פֿון דער דערציילונג, דאָרט, ווו עס ליגט דער קנופּ פֿון אַלע געשעענישן. זאָל זיך דער לערער אַליין פֿאַרטראַכטן און זאָל ער דערפֿירן די שילער צו דעם, אַז זיי זאָלן אַרויספֿילן: אָט דאָ ביי דער דאָזיקער פֿראַגע קומען מיר צו דעם קולמינאַציע־פּונקט, וואָס צוליב אים אייגנטלעך איז פֿאָרגעקומען דאָס גאַנצע פֿאָריקע. און זאָלן די שילער אַרויספֿילן אַדאַנק אָט די צענטראַלע פֿראַגן, אַז אַ קינסטלעריש ווערק איז נישט פּשוט אַ סומע פֿון פֿאַקטן און עפּיזאָדן אָדער בילדער, נאָר אַ גרויסער אייַנהייטלעכער אינהאַלט, אַ פֿאַרמעסט פֿון האַרמאָנישער פֿאָרעם, אַ מאָנאָליטישע שאַפֿונג פֿון גייסט און פֿאַנטאַזיע.

און דאָס זעלבע אויך בנוגע דעם **פּלאַן**. מע דאַרף נישט אויסמיידן אין גאַנצן די דאָזיקע אַרבעט איבערן פּלאַן, אָבער אויך דאָס דאַרף פֿאַרוואַנדלט ווערן אין אַ לעבעדיקער, שעפֿערישער אַרבעט, פֿול מיט דינאַמיק און ציל־באַוווסטזיניקייט. ווי עס האָט דאָס אָנגערופֿן איינער פֿון די רוסישע מעטאָדיסטן, זאָל דער פּלאַן צונויפֿגעשטעלט ווערן אין פֿאָרעם פֿון „דראַמאַטיזירטע קעפּלעך”. אָט ווי אַזוי דער דאָזיקער מחבר שטעלט זיך פֿאָר, למשל, דעם פּלאַן פֿון טאָלסטאָיס דערציילונג „דער קאַווקאַזער געפֿאַנגענער”:

1) זשילין איז אַרײַנגעפֿאַלן צו די טאָטערן.
2) ער איז אַנטלאָפֿן צוזאַמען מיט אַ חבר.
א) אַ נייער חבר אין געפֿאַנגענשאַפֿט.
ב) זיך צונויפֿגערעדט צו אַנטלויפֿן.
ג) אַנטלאָפֿן אאַ״וו.
3) זיך אונטערגעגעבן די טאָטערן צוליבן אָפּגעשוואַכטן חבר.
4) געלאָפֿן אַליין.

א) צוגערעדט דינהן צו העלפן.
ב) זי האָט אַרויסגעהאָלפן.
ג) אַנטלאָפן.
5) שיר נישט געכאַפּט.
6) געראַטעוועט דורך אייגענע.

* * *

אין דעם אויבן ציטירטן פּראָגראַם פונעם ניו־יאָרקער „באָרד אָף עדיוקיישן" געפינען מיר אייניקע זייער טרעפלעכע אָנווייזונגען בנוגע די מעטאָדן פון לערנען ליטעראַטור, וועלכע פּאַלן זיך אין גאַנצן צונויף מיטן אויבן געזאָגטן. דער לעזער וועט געוויס נישט פּאַראיבל האָבן, אויב מיר וועלן אים פאַרהאַלטן ביי דער טעמע נאָך אַ ביסל און אים באַקענען מיט אַט די אַמעריקאַנער מעטאָדישע פאָרשלאָגן:

„אַ סך לערער קאָנען זיך נישט אַנטקעגנשטעלן דעם נסיון דורכצולערנען אַן אויסגעוויילט ווערק אַדורך און אַדורך, דערמיט אָבער פטרן זיי די גאַנצע כוונה פונעם לימוד. די אַנאַליטישע באַהאַנדלונג פון ליטעראַרישע מייסטערווערק דורך אַן אויסמאַטערנדיקן קנעלן מיט באַמערקונגען, פּירושים, רמזים, שפּראַכפיגורן, וואָרטטייטשן — דאַרף פאַרביטן ווערן דורך אַן אינטעליגענטערן אופן פון באַהאַנדלען, וואָס באַזירט זיך קודם־כל אויף פאַרשטענדעניש און גענוס.

דער לערער דאַרף צוגיין צו די אויסגעוויילטע ווערק ווי צו מענטשלעכע דאָקומענטן, און נישט ווי צו אַ מאַטעריאַל פאַר סתם פונאַנדערגלידערונג. דאָס לערנען ליטעראַטור דאַרף טראָגן אַן אומגעצווונגענעם כאַראַקטער פון אַ געזעלשאַפטלעכער אונטערהאַלטונג, און איר איינאָרדענונג דאַרף זיין אָנגענעם, באַקוועם, אומגעצוווּנגען; דער קלאַס דאַרף זיין הערביי פאַראייניקט אינעם געמיינזאַמען אינטערעס און אינעם ווונטש פון יעדערן באַזונדער בייצושטייערן צו דער דיסקוסיע.

דער אויסטויש פון געדאַנקען דאַרף די שילער העלפן צו קאָריגירן און אויסצופיינען די איינדרוקן, וואָס זיי האָבן אַרויסגע־

טראָגן פון זייער זעלבשטענדיקן לייענען. פון די דאָזיקע דיסקוסיעס וועט דער אויפמערקזאַמער לערער דערקענען די פעיִקייטן און די רייפקייט פון די באַזונדערע שילער אין קלאַס, און דאָס וועט אים העלפן אָנצופירן מיט זיינע שילער אין איינקלאַנג מיט זייערע אינדיווידועלע באַדערפענישן.

ביים אַנאַליזירן אַן אויסגעוויילטן טעקסט דאַרף די דיסקוסיע געקערעוועט ווערן אַזוי, אַז דער גאַנצער אינטערעס זאָל געלייגט ווערן אויף די עיקר־אידייען, און נישט אויף די פּרטים. אַ פּאָר געשיקטע פראַגעס קאָנען באַווירקן, אַז דער שילער זאָל אַרויסציִען די גרעסטע פּעולות פון זיין לייענען. אַזוינע פראַגעס קאָנען געשטעלט ווערן אין צוזאַמענהאַנג מיט די אָנווייזונגען פאַר היים־לעקטור.

דער לערער פון ליטעראַטור דאַרף אויסמיידן אומקלאָרקייטן סיי ביים אויפגעבן די לעקציעס, סיי ביים אַרומרעדן זיי. ווי אַ רעצעפּט קעגן דער דאָזיקער קרענק ווערט דעם לערער געעצהט, אַז איידער ער נעמט זיך צו אַ ליטעראַריש ווערק, זאָל ער זיך אַליין שטעלן אַזעלכע פראַגן:

א) אין וואָס באַשטייט דער ווערט פונעם אויסגעוויילטן ווערק פאַרן קלאַס, און ווי אַזוי זאָל איך אַרויסבאַקומען אַט דעם ווערט?

ב) וועלכע לעבנס־קענטעניש און לעבנס־דערפאַרונג האָט דער מחבר פאָרויסגעזעצט ביי זיינע לעזער, און וועלכע פון די דערפאַרונגען פעלן מיינע שילער און זענען אומבאַדינגט נייטיק פאַר אַן אינטעליגענטער אָפּשאַצונג פונעם ווערק?

ג) וואָס איז געווען די כּוונה פונעם מחבר? וועלכע געפילן האָט ער געוואָלט וועקן אינעם לעזער?

ד) וויפל פון די כּוונות פונעם מחבר דאַרף איך פּרוּוון מיטצוטיילן דעם קלאַס?

די אָפּשאַצונג פון ליטעראַטור דאַרף וווייט איבערשפּרייזן די גרענעצן פונעם ענגלישן שפּראַכקורס".

* *

*

מיט אָט די לעצטע פראַגן, וועלכע זענען באַרירט אין די אָקאָרשט ציטירטע פונקטן, קומען מיר צו צום פּראָבלעם פון אַן אַ ל ג ע מ י י נ ע ר ס כ ע מ ע פ אַ ר ן ק ר י ט י ש ן אַ נ אַ ל י ז פון אַ קינסטלערישן ווערק. זעלבסטפאַרשטענדלעך קען זיין אַ רייד וועגן אַזאַ סכעמע בלויז צום דינסט פונעם לערער, אָבער בשום־אופן נישט פאַר די שילער. די אַלגעמיינע סכעמע דאַרף אָנגע־ווענדט ווערן מיט געהעריקער פאָרזיכט און טאַקט, צוגעפּאַסט צום אַנטשפּרעכנדיקן ווערק און צו דער אַנטשפּרעכנדיקער אַנטוויקלונג פון די שילער. אויסנוצנדיק די דערפאַרונגען און אָנווייזונגען פון פאַרשידענע מעטאָדיסטן און ליטעראַטור־קריטיקער, לאָמיר דאָ פּרובירן זיך אַ ביסל פאַרטיפן אין דער סכעמע.

וועלכע פאָדערונגען דאַרף מען שטעלן דעם קינסטלערישן ווערק? לויט וועלכע פּאָזיטיווע און נעגאַטיווע סימנים דאַרפן מיר אָפּשאַצן דאָס ווערק?

אַלגעמיינע סכעמע (לויט ביעלינסקי)

1) ב י ל ד ע ר י ש ק י י ט: איז דאָס ווערק רייך אָדער אָרעם מיט בילדער? הערשט אין אים דאָס בילדערישע שילדערן אָדער אַבסטראַקטע געדאַנקען? זענען די בילדער פול, אַלזייטיק?

2) ר ע אַ ל י ז ם: איז דאָ די ווירקלעכקייט ריכטיק געשיל־דערט? זענען די טאַטן, געשעענישן, שמועסן גענוג באַגרינדעט און איבערצייגנדיק?

3) ט י פּ י ש ק י י ט: זענען דאָ געשילדערט אַלגעמיין כאַ־ראַקטעריסטישע אָדער אויסערגעוויינלעכע, צופעליקע לעבנס־דער־שיינונגען? איז דאָ פאַראַן טיפּישקייט פון לעבנשטייגער, אַ היסטאָ־רישע, אַלגעמיין מענטשלעכע טיפּישקייט?

4) אָ ב י ע ק ט י וו ק י י ט: פאַרמאָגט דער אויטאָר צו דער געשילדערטער ווירקלעכקייט אַ רויקע באַציִונג, אָן שום ליידנשאַפטן און טענדענצן? הערשן דאָ נישט דעם מחברס פּערזענלעכע מיינונ־גען און געפילן?

5) ה אַ ר מ אָ נ י ע: זענען אַלע טיילן פון ווערק אומבאַדינגט

גייטיק? זענען נישטאָ קיין איבעריקע פּרטים? און שטימען די אַלע פּרטים צווישן זיך? פילט זיך די איינהייטלעכקייט פונעם גאַנצן?

6) באַלייכטונג: זעען מיר דאָ אַרויס די אינערלעכע וועלט פונעם מחבר, זיין אידייע און פּערספּעקטיוו? פאַר וואָס האָט ער אויסגעקליבן אָט די טעמע, אָט די פּערזאָנען?

סכעמע פון עסטעטישן אַנאַליז

1) אַרכיטעקטאָניק: זענען אַלע טיילן פון ווערק פּראָפּאָרציאָנעל? זענען נישט איבעריק אָט די און יענע עפּיזאָדישע ערטער און אָפּווייכונגען? איז דאָס ווערק געלונגען אין זיין גאַנצן געבוי?

2) אינהאַלט: וואָס פאַר אַ זינען האָט דער טיטל פון ווערק און צי איז ער געלונגען? איז דאָס ווערק גענוג פּאָפּולער, אָנצייַענדיק? האָט זיך דעם מחבר איינגעגעבן דאָס שילדערן די כאַראַקטערן און טיפּן? דער מחבר אַלס פּאָרטרעטיסט, פּייזאַזשיסט, דערציילער, מאָלער־זשאַנריסט?

3) פאָרעם: די קינסטלערישקייט פונעם סטיל, די אויסגעהאַלטנקייט פון דער שפּראַך, איר מוזיקאַלישקייט.

סכעמע פון סאָציאַלן אַנאַליז

וועלכע געזעלשאַפטלעכע קלאַסן און סאָציאַלע קאַמפן שפּיגלען זיך אָפּ אינעם ווערק? מיט וועלכע פון זיי סימפּאַטיזירט דער מחבר? פילן זיך דאָ נישט קיין אומישנעדיקע פּאָליטיש־געזעלשאַפטלעכע טענדענצן? צו וועלכער היסטאָרישער תקופה באַלאַנגט דאָס געשילדערטע לעבן? איז עס אין הסכם מיט אונדזער געשיכטלעכן וויסן? ווי ווייט זענען מיר אַוועק פון יענער תקופה? איז נישט דער מחבר געווען בלינד לגבי באַשטימטע סאָציאַלע דערשיינונגען און קלאַסן? ווער פון די העלדן דריקט אויס דעם מחברס אידייען און סימפּאַטיעס? ווער פון זיי איז אונדז נאָענט און סימפּאַטיש? ווער פון זיי פאַרטרעט די אידייע פון סאָציאַלער גערעכטיקייט, מענטשלעכקייט און ברידערלעכקייט?

און ווידער אַ מאָל — אָט די אַלע סכעמעס זענען באַשטימט בלויז פאַרן לערער, כּדי **אים** צו געבן אַ קריטיש־ליטעראַרישן מעטאָד, כּדי **אים** צו העלפן זיך אָריענטירן אין די מעלות און חסרונות פונעם קינסטלערישן ווערק, כּדי ער זאָל אַליין פאַר זיך אַנאַליזירן און קלאָר מאַכן, אויף וויפל דאָס ווערק איז קינסטלעריש און רייף פון עסטעטישן, אידייִש־געזעלשאַפטלעכן און היסטאָריש־ליטעראַרישן שטאַנדפּונקט. מיטן שילער פון די עלטערע קלאַסן פאַלקשול דאַרף מען נישט שטודירן דאָס ווערק טעאָרעטיש און אין אַלע מעגלעכע דעטאַלן. פאַר אים דאַרף מען נאָר אַרויסכאַפּן די געציילטע פאָר פראַגן און פּראָבלעמען, וועלכע שטייען אין צענטער פונעם ווערק, און אויף אָט די צענטראַלע פּונקטן פיקסירן די אויפמערקזאַמקייט. פאַר די שילער טאָרן נישט עקזיסטירן קיינע סכעמעס פון אַנאַליז. זיי דאַרפן באַקומען נאָר דאָס **אַלגעמיינע און הויפּט־שליסלדיקע**.

און נאָך איינס: וועט זיך דער לערער אַליין פאַרטיפן אינעם תּוך פונעם ווערק; וועט ער זיך אַדורכדרינגען באמת מיט אַלע שיינקייטן און דערהויבנקייטן פונעם ווערק; וועט זיך פאַר אים אַנטפּלעקן אינעם אינהאַלט און פאָרעם פון ווערק דאָס, וואָס איז פאַרן געוויינטלעכן בשר־ודם פאַרהוילן, — דאַן וועט זיך דאָס אַלץ במילא, אויף אַ פאַרבאָרגענעם און אינטויִטיוון אופן איבערגעבן די שילער, זיי וועלן עס דערפילן מיט זייער געזונטן חוש פון קינדערישע פּאָעטישע נשמות. דער אַנאַליז איז געוויס נייטיק און ביצלעך. אָבער מע **דאַרף זיך היטן פאַר פּילפּוליסטיק און רעדערײַ**, מע דאַרף נישט דערלאָזן די קינדער צו סתּם שיינער פראַזעאָלאָגיע, מע דאַרף נישט טרייבן די קינדער איבער זייערע כּוחות און איבער זייער אַנטוויקלונג־שטופע. זאָלן זיי בעסער פילן דעם אוממיטלבאַרן עקסטאַז פונעם לערער, זיין אויפריכטיקע באַגייסטערונג און פאַרגעטערונג פונעם ווערק; זאָלן זיי פילן, אַז הינטער אָט דעם לערערישן עקסטאַז שטעקט ערודיציע, פאַרטיפטער אַנאַליז פונעם ווערק, יראת־הכּבוד פאַר זיין שעפער, קענטשאַפט פון זיין לעבן און תּקופה. און דאַן וועט זיין געבוג — אַ ווונק, אַן אָנדייטונג; בעסער אַ נישט־דערעדט וואָרט, איידער

איבערגעלאָדענע ווערבאַליסטיק, בעסער אָפּנהאַרציקע און אויפ־ריכטיקע נישט־דערזאָגונג, איידער אָנגעבלאָזענע מליצה. בעסער, זאָלן די שילער אויסהערן אַ הייס וואָרט („רעפּעראַט") פונעם לע־רער, און אַליין שווייגן, איידער צווינגען זיי רעדן — נישט פון איבערצייגונג, נישט נאַטירלעך, נאָר ווייל אַזוי פאָדערט די שול־סיסטעם, די שול־דיסציפּלין. בעסער שיין שווייגן, איידער נישט אויפריכטיק רעדן...

ה) כרעסטאָמאַטיע אָדער גאַנצע ווערק?

זייער פיל טינט איז פאַרגאָסן געוואָרן איבער דער דאָזיקער טעמע — סיי אין דער אַלגעמיינער פּעדאַגאָגישער ליטעראַטור, סיי אין דער יידישער.

עס איז קיין שום ספק נישט, אַז די שול־כרעסטאָמאַטיע האָט אומגעהייערע חסרונות. זי איז קאַליידאָסקאָפּיש — אָן אַ צענטער, אָן אַן איינהייטלעכער שטימונג, מיט צענטליקער סטילן. די זאַכן, וואָס ווערן דאָ געגעבן, זענען קורצע, און די איינדרוקן ביי די שילער פון אַזעלכע זאַכן קענען זיין בלויז אויבנאויפיקע. אַזאַ כרעסטאָמאַטיע שטעלט פאַר אַ מין כל־בו, אַ ליטעראַרישן וויני־גרעט, און זי ווערט געוויינלעך געמאַכט פאַבריק־מעסיק, ווי אַ „מאַשינאַווע אַרבעט". דער לערער, וואָס נוצט די כרעסטאָמאַ־טיע, פילט זיך אין אַ גרויסער מאָס געפּענטעט און ער וואַרפט זיך אונטער דעם געשמאַק פונעם כרעסטאָמאַטיע־צונויפשטעלער.

אַנדערש איז — דאָס גאַנצע בוך, דאָס פאַרענדיקטע ווערק פונעם קינסטלער. דאָ דערפילט דער שילער דעם כישוף פונעם גרויסן אינהאַלט און פון די האַרמאָנישע אַרטיסטישע פאָרמען. דאָ איז אַלץ איינהייטלעך, קאָנצענטרירט, אויסגעהאַלטן און פאַרענ־דיקט. דאָס גאַנצע בוך פאַרמאָגט ברייטע פּערספּעקטיוו און קלאָרע קונסטצוועקן. דאָ איז דער כלי־ראשון, דער אָריגינעלער מקור פון דער קינסטלערישער שאַפונג. דאָ האָט דער לערער פאַרשידנאַרטיקע און פרייע מעגלעכקייטן. דאָ איז ער געצוווּנגען צו זעלבשטענדיקער באַאַרבעטונג פונעם ווערק. דאָ שטייען די שילער פנים אל פנים מיטן קינסטלער. דאָס איז אמתע ליטעראַטור.

אָבער לערנען אין פֿאָלקשול גאַנצע ווערק — דאָס באַטייט, אַז מע זאָל במשך פֿון יאָר אַדורכמאַכן צוויי, העכסטנס דריי ווערק. צי איז עס נישט צו פֿיל איינטאָניק? צי וועט נישט דערעסן די שילער צו זיצן חדשים־לאַנג איבער איינעם און דעם זעלבן בוך? ווייטער: דאָס גאַנצע אָריגינעלע ווערק — איז אָפּט מאָל פֿול מיט עראָטישע סצענעס („כישופֿמאַכערין פֿון קאַסטיליע", „אָנקל מאָ־זעס", אַפֿילו „פּישקע דער קרומער" און „ווינטשפּינגערל"), אָדער עס איז סתם צו שווער, קאָמפּליצירט („די גאָלדענע קייט"), — און מע קען עס גאָר נישט געבן די קינדער אַזוי ווי „עס שטייט און גייט", עס מוז זיין אַן אויסגעדראָגירטע אויסגאַבע, און אַזעלכע איז גאָר נישט בנמצא. חוץ דעם, דאָס אָריגינעלע בוך איז טייער לויטן פּרייז, און עס איז אוממעגלעך, די קינדער זאָלן קויפֿן 3 ביכער במשך פֿון יאָר.

היינט וואָס וועט זיין מיט דער גאַנצער ליטעראַטור? די קינדער וועלן גוט קענען 2—3 ביכער, אָבער די איבעריקע נעמען פֿון אונדזערע שריפֿטשטעלער וועלן זיין פֿאַרהוילן פֿאַר זיי. און וואָס טוט מען מיט דער פּאָעזיע?

עס זענען געווען ביי אונדז אַזעלכע פּאַנאַטיקער פֿון דעם פּרינציפּ „גאַנצע ווערק", און זיי האָבן געפּרעדיקט: זאָל מען טאַקע האַלטן די קינדער אויף איין בוך אַ האַלב יאָר, אַ גאַנץ יאָר, און זאָלן זיי אויסזייגן דעם גאַנצן חיות פֿונעם ווערק. אלא־היי, אַ מאָל אין חדר — דער חומש... איז ער דאָך נישט במאס געוואָרן... מע דאַרף איבערנעמען אָט דעם גוטן מעטאָד פֿון חדר.

דאָס לעבן האָט אָבער געפּסקנט אַנדערש. די פּעדאַגאָגישע שולפּראַקטיק האָט אויסגעזוכט אַ קאָמפּראָמיס־אויסוועג פֿון אָט דער לאַגע. און עס איז געקומען צו הילף דער ציקלען־ („קאָמ־פּלעקסן"־) מעטאָד, און אויף זיין באַזיס זענען טאַקע געשאַפֿן גע־וואָרן אַנטשפּרעכנדיקע לערנביכער. אויך דער לעצטער פּראָגראַם פֿון ציש"אָ האָט זיך פֿאַרנומען אויף דעם דרך. שוין פֿון צווייטן קלאַס אָן ווערן דאָ רעקאָמענדירט ציקלען, לויט וועלכע עס איז אויסגעשטעלט דער גאַנצער מאַטעריאַל.

אַזאַ כרעסטאָמאַטיע, וואָס איז געבויט אויף טעמעס, ציקלען,

באַמיט זיך אויסצומיידן די חסרונות פון דער אַלטער שול־כרעסטאָמאַטיע און צו געווינען ווי מעגלעך די מעלות פונעם גאַנצן ווערק. אַזוי, למשל, האָב איך געבויט מיין זאַמלונג „פאַר שול און היים”: I טייל — „קינדער”, II — „אונדזער שטעטל”, III — צוויי וועלטן (חסידים און מתנגדים). די ערשטע זאַמלונג נעמט אַריין אויף 110 זייטן — נאָר 4 זאַכן: שלום־עליכם — מאָטל פייסי דעם חזנס (עטלעכע קאַפּיטלעך), ש. אַש — יאָסעלע (געקירצט), מענדעלע מו״ס — שלמה ר׳ חיימס (געקירצט), ח. נ. ביאַליק — נח און מאַרינקע. די צווייטע זאַמלונג נעמט אַריין אויף 76 זייטן — 7 זאַכן: מענדעלע — דאָס ווינטשפינגערל (עטל׳ קאַפּיטלעך), א. מ. ווייסנבערג — אַ שטעטל, ש. אַש — דאָס קוילער־געסל, י. ל. פּרץ — בשעת מגפה, א. רייזין — די געשיכטע פון אַ קראָם, ז. סעגאַלאָוויטש—אין קאַזשימיעזש (עטל׳ קאַפּ׳), ד. בערגעלסאָן — אָפּגאַנג (געקירצט). די דריטע זאַמלונג האָט אויף 62 זייטן — 6 זאַכן: ש. אַש — דער מתנגדישער רב און דער חסידישער רבי; י. ל. פּרץ — צווישן צוויי בערג; ז. אנכי — ר׳ אבא; יהודה שטיינ־בערג — חיים איצי; יחזקאל קאָטיק — דער וויכוח; ספורי מעשיות וועגן בעש״ט.

פונקט אַזוי האָט געדאַרפט זיין געבויט די פערטע זאַמלונג „די יידישע פּרוי” און די אַנדערע פּראָיעקטירטע, אָבער נישט פאַרווירקלעכטע טיילן.

ווי דער לעזער זעט, האָט דאָ יעדע זאַמלונג אַ צענטער לויטן אינהאַלט און אידייע. די זאַמלונגען זענען נישט איבערגעלאָדן מיט צעפּיצלטן מאַטעריאַל; דער גרעסטער טייל זאַכן זענען גאַנצע, אָרי־גינעלע, און די איבעריקע אויסגערעדאַגירט אַזוי, אַז זיי זאָלן מיט זיך פאָרשטעלן אַ גאַנצקייט.

אַזעלכע כרעסטאָמאַטיעס, געבויט אויף די זעלבע פּרינציפּן, האָבן מיר איצט עטלעכע (י. ראָטנבערג — „מענטש און אַרבעט” א״א).

דאָס לערנען לויט ציקלען, קאָמפּלעקסן — גיט אַ גרויסע מעגלעכקייט אָנצוווענדן די פּרינציפּן, וועלכע מיר האָבן אויבן פאָר־מולירט. דער לערער קען פאַרגלייכן איין שרייבער מיט אַ צווייטן,

קען פאַרגלייכן צווישן זיך פאַרשידענע העלדן און סיטואַציעס. אַזוי, למשל, האָבן מיר אין י. ראַטנבערגס כרעסטאָמאַטיע פאַרן זיבעטן קלאַס פיר אָפּטיילונגען: פון גאַר אַ מאָל, צו נייער צייט, מענטש אויף ערד, פון דער יידיש־וועלטלעכער קולטור. יעדער פון די ציקלען נעמט אַרום מאַטעריאַל פון מחברים פון פאַרשידענע תקופות. אַזוי, למשל, דער I ציקל האָט 9 אויטאָרן — פון י. אַקסענפעלדן ביז י. ל. פּרץ, — און אַזוי כסדר.

דער מאַטעריאַל איז צוגעקליבן שטרענג אַרום דער אַקס פון יעדן ציקל. פאַר די שילער איז געשטעלט אַ באַשטימטע אויפגאַבע פון גרעסערן פאַרנעם. זיי מוזן זיך פאַרטראַכטן: פאַר וואָס איז דער זעלבער „אַמאָל״ געשילדערט ביי אַקסענפעלדן און ריב״ל אַזוי, און ביי מענדעלען און פּרצן — אַנדערש; אין וואָס אייגנטלעך באַשטייט דער נייער צוגאַנג; וועלכע קינסטלערישע מיטלען זענען אויסגענוצט ביי איינע און ביי די אַנדערע; וואָס פאַר אַן אַנטוויקלונג האָט די יידישע ליטעראַטור אַדורכגעמאַכט אין דער פעריאָד פון אָט די אויטאָרן; מיט וואָס האָט זיך געענדערט די טעמאַטיק און דער צוגאַנג, און אַזוי כסדר.

אַזוי אַרום איז דאָ אויסגעמיטן די כאַאָטישקייט און צופעליקייט פון דער אַלטער שול־כרעסטאָמאַטיע. דאָ איז פאַראַן גאַנצקייט, דאָ זענען נישטאָ קיין שטיקלעך און ברעקלעך.

אויף דער פּראָגראַם פון ציש״אָ האָט געהאַט אין אויג די זעלבע פּרינציפּן און כוונות. דערביי זענען דאָ געבויט די ציקלען במשך די לערניאָרן אין פאָלקשול אַזוי, אַז דער שילער זאָל אין סך־הכל באַקומען די באַקאַנטשאַפט מיט אַלע וויכטיקסטע קאָמפּלעקסן פון יידישן לעבן און קולטור, מיט אַלע וויכטיקסטע מינים דערשיינונגען אין דער יידישער ליטעראַטור. אָט זענען די ציקלען פון דער צווייטער שטופע פאָלקשול (V—VII קלאַסן):

פ י נ פ ט ע ר ל ע ר נ י אָ ר. דאָס שטעטל און די שטאָט; אַרבעטער און באַלמעלאָכעס; פויער און פּריץ אויף ערד; היינט און אַ מאָל; גרויסע פערזענלעכקייטן, העלדן און מאַרטירער; דער חדר און די נייע שול; צווישן פעלקער; יידישע משלים און אַגדות, מעשיות.

זעקסטער לערניאָר. אין וואַרשטאַט און פאַבריק, דאָס יידישע לעבן אַ מאָל, צו אַ ניי לעבן, פון דער ברייטער וועלט.

זיבעטער לערניאָר. פון גאָר אַ מאָל, חסידות און השכלה, יידן אויף דער וועלט, דער יידישער אַרבעטער, די יידיש־וועלטלעכע קולטור, פון דער וועלט־ליטעראַטור.

אוודאי, איז אין אַזאַ קאָנסטרוקציע פון קאָמפּלעקסן פאַראַן אַ געוויסע קינסטלעכקייט, אָנגעוואָרפנקייט. און עס איז מעגלעך, אַז מען זאָל נישט אַדורכמאַכן אַלע אָן אויסנאַם קאָמפּלעקסן, און נישט אַלע גלייך אַלזייטיק באַאַרבעטן. ווי געזאָגט, איז עס אַ קאָמפּראָמיס צווישן די צוויי עקסטרעמע ריכטונגען. אָבער אַ קאָמפּראָמיס אַ געזונטער, וועלכער גיט פיל גוטע מעגלעכקייטן.

אמת, עס בלייבט אַלץ די קשיה: ווו איז דאָ ליטעראַטור אַלס גאַנצע? ווו איז דאָ דער שרייבער — אין גרויסן פאַרנעם?

איז טאַקע אינעם צישאָ־פּראָגראַם איינגעפירט געוואָרן אַ וויכטיקער קאָרעקטיוו — אין צוויי ריכטונגען.

ערשטנס, איז אין יעדן קלאַס, אַ חוץ די אויסגערעכנטע ציקלען, איינגעפירט געוואָרן אַ שרייבער־קאָמפּלעקס: אין V קלאַס — אַברהם רייזין (דער דיכטער און פּראָזאַיקער); אין VI קלאַס — שלום־עליכם; אין VII קלאַס — אין ערשטן האַלביאָר אַ קאָמפּלעקס ש. אַש, אין צווייטן האַלביאָר — י. ל. פּרץ.

די דאָזיקע שרייבער־קאָמפּלעקסן קענען זיין געבויט בעיקר אויף דער היימלעקטור פון די שילער. זיי קענען זיין מער אָדער ווייניקער אויסשעפּנדיקע. דער שרייבער ווערט דאָ באַנומען ווי אַ גאַנצע דערשיינונג. דאָ האָבן די שילער צו טון שוין מיט גאַנצע ביכער און ווערק. עס איז, בכן, אַ וויכטיקע דערגאַנצונג צו דער כרעסטאָמאַטיע.

און דאַן — איז אין צישאָ־פּראָגראַם געמאַכט אַ צווייטער קאָרעקטיוו, וועלכער שטרעבט צו פאַרענטפערן פאָלגנדיקן פּראָבלעם: נאָכן לערנען די כרעסטאָמאַטיע און די שרייבער־קאָמפּלעקסן וועלן דאָך די שילער בלייבן אָן אַ פאַרשטעלונג וועגן דער יידישער ליטעראַטור ווי אַ גאַנצע; מיר קענען נישט לערנען אין פאָלקשול קיין פולן סיסטעמאַטישן קורס געשיכ־

טע פון דער ייִדישער ליטעראַטור — אָבער מיר קענען דערגאַנצן די ליטעראַרישע בילדונג פון אונדזערע שילער דורך דעם, וואָס דער לערער וועט זיי געבן אַ 10—15 לעקציעס, איבערזיכטן איבער די וויכטיקסטע באַזונדערע תּקופֿות אין אונדזער ליטעראַטור. זאָלן אונדזערע קינדער אָרויספֿילן די „גאָלדענע קייט" פֿון אונדזער ליטעראַטור, זאָלן פֿאַר זיי אַרויסשײַנען די וויכטיקסטע פֿאָרשטייער פֿון דער ייִד' ליטעראַטור.

געוויס, מיר לייגן אַרויף דערמיט אַ גרויסע משא אויף די פּלייצעס פֿון די יונגע קינדער, וואָס ווערן דערצויגן אין דער ייִד'-וועלטלעכער פֿאָלקשול. מעגלעך, מ'וועט אַזאַ ביישפּיל נישט געפֿינען אין די פּראָגראַמען פֿון אַנדערע פֿעלקער. אָבער מיר האָבן שוין אויבן געענוג אויפֿגעקלערט די באַזונדערע ראָלע פֿון דער ייִד' שפּראַך און ליטעראַטור אין אונדזער שול. דאָס איז אפשר דער איינציקער, און לכל הדעות דער וויכטיקסטער מאָטאָר פֿאַר דער קולטור־נאַציאָנאַלער דערציִונג, צו וועלכער מיר שטרעבן. ווי עס איז פֿאָרמולירט אין דער רעזאָלוציע פֿון אונדזער לעצטער לערער־קאָנפֿערענץ, איז

„דער ייִדיש־לימוד אין אונדזער צייט באַרופֿן אויסצופֿירן אַ גרויסע קולטור־טרעגערישע און גלייכצייטיק נאַציאָנאַל־געזעלשאַפֿטלעכע מיסיע: ער דאַרף פֿון איין זייט שטאַרקן דעם גייסט פֿון יונגן דור און אים פֿאַרהיטן פֿון יאוש און מינדערווערטיקייט־שטימונגען, פֿון דער אַנדערער זייט — העלפֿן אים זיך צו שיצן קעגן דער פֿרייוויליקער און צוואַנג־אַסימילאַציע".

און אָט דערפֿאַר טאַקע זענען מיר געצוווּנגען צו געבן אונדזערע שילער אַ סך אַ גרעסערן אינהאַלט און פֿאַרנעם פֿונעם שפּראַכפּראָגראַם, ווי דאָס איז אין אַנדערע טיפּן שולן. דערפֿאַר קענען מיר זיך נישט באַגנוגענען מיט ספּאָראַדישע פֿאַקטן און עפּיזאָדישע ידיעות בנוגע אונדזער ליטעראַטור. דער אָנגערופֿענער קלײנער קורס פֿון ליטעראַטור־געשיכטע האָט דעם צוועק צו פֿאַרקיילעכן די דערגרייכונגען פֿון די פֿ"ש־שילער, זיי פֿאַראייני־

הייטלעבן און ווי מעגלעך פאַרטיפן. די דאָזיקע 10—15 לעקציעס זאָלן אַרומנעמען פאָלגנדיקע טעמעס:

די געשיכטע פון דער יידישער שפּראַך,
אליהו בחור,
תנ"ך־איבערזעצונגען און מוסר־ספרים,
זכרונות פון גליקל האַמעל,
די השכלה־באַוועגונג,
מענדעלע מוכר ספרים,
שלום־עליכם,
י. ל. פּרץ,
די סאָציאַלע פּאָעזיע (ווינטשעווסקי, ראָזענפעלד, רייזין, באָוו־שאָווער, עדעלשטאַט),
די יונגע יידישע פּאָעזיע (מ. ל. האַלפּערין, האָפּשטיין, קול־באַק, מאַרקיש, לייוויק, ניידוס),
שלום אַש,
די באַך־מלחמהדיקע ייד' פּראָזע (אָפּאַטאָשו, בערגעלסאָן, קול־באַק, סעגאַלאָוויטש),
די ייד' קריטיק און פּובליציסטיק,
די ייד' דראַמע און דאָס ייד' טעאַטער.

זעלבסטפאַרשטענדלעך, פּונקט ווי ביי די ציקלען, אַזוי איז אויך דאָ: נישט אַלץ און אומעטום מוז און קען געפירט ווערן אינעם זעלבן פאַרנעם. עס איז אָפּהענגיק פונעם קלאַס, פון דער אינטע־ליגענץ פון די קינדער, פון זייער צוגעגרייטקייט, עלטער אא"וו. אָבער דער אַלגעמיינער פּרינציפּ איז בלי־ספק אַ ריכטיקער. דער קאַרעקטיוו — אַ נייטיקער, אַ ניצלעכער, פּרוכטבאַרער.

דער פאַרמעסט פון דער ייד'־וועלטלעכער שול איז גרויס, אויף איר ליגט אונדזער גאַנצע סביבה פיל האָפענונגען. דער צו־טרוי צו אונדזער לערערשאַפט און איר אייגענער גלויבן אין זיך — איז גרויס. די ראָל פון דער שול אין דער דערציִונג פונעם יונגן דור איז ביז גאָר וויכטיק. און דעריבער קען אונדז היינט שוין נישט באַפרידיקן נישט נאָר די אַלטע שול־כרעסטאָמאַטיע, נאָר

אַפילו די מאָדערנערע. מיר מוזן זי פֿאַרבינדן מיט קאָמפּלעקסן פֿון גאַנצע ביכער און שרייבער, מיר מוזן זי דערגאַנצן כאָטש מיט אַן עלעמענטאַרן קורס פֿון ליטעראַטור־געשיכטע. מיר מוזן געפֿינען צייט אויף דעם אַלעם און אינטענסיוויצירן די אַרבעט פֿונעם ייִדיש־לערער. מיר מוזן אויפֿוועקן דעם אַרבעט־ווילן און די אַרבעט־פֿעיִקייט פֿון אונדזערע שילער. דאַן — וועלן מיר קענען זיין צופֿרידן מיטן מצב פֿונעם ליטעראַטור־לימוד אין אונדזער שול. דאַן וועלן מיר זיך דערנענטערן צו די אויפֿגאַבן, וועלכע זענען פֿאָרמולירט אין דער ציטירטער רעזאָלוציע פֿון אונדזער לעצטער לערער־קאָנפֿערענץ.

ו) דער מעטאָד פֿון אויסשטעלונגען

די צוויי גרויסע אויסשטעלונגען, געווידמעט מענדעלען און שלום־עליכמען, וועלכע די ציש"אָ האָט פֿאַרווירקלעכט, זענען געווען אַ וויכטיקער מעטאָדאָלאָגישער בייטראָג צום פּראָבלעם פֿון ליטעראַטור־אונטעריכט אין פֿאָלקשול. דאָס איז געווען אַ פֿאַרווירקלעכונג פֿונעם קאָמפּלעקסן־מעטאָד אויפֿן געביט פֿון ליטעראַטור. די ייִדיש־וועלטלעכע שול האָט געוואָגט צו אַפּעלירן דירעקט צום קינדס שעפֿערישקייט און זעלבסט־טעטיקייט — און דער רעזולטאַט איז, ווי באַקאַנט, ביז גאָר געלונגען. די אויסשטעלונגען האָבן אײַבערגעצייגט, אַז ליטעראַטור קען ווערן אַן אינטימער ענין פֿון די שילער פֿון פֿאָלקשול. דאָס איז געווען אַ גרויסער עפֿנטלעכער עקזאַמען פֿאַרן לימוד פֿון ליטעראַטור אין אונדזער פֿאָלקשול, — און דער דאָזיקער עקזאַמען איז אַראָפּ גוט און געלונגען.

אָבער אַ ליטעראַטור־אויסשטעלונג איז נישט נאָר קיין ענין פֿון אַ פּייערלעכער מאַניפֿעסטאַציע־אונטערנעמונג. דאָס איז אײנער פֿון די בעסטע מעטאָדן אינעם אונטעריכט פֿון ליטעראַטור, און דער דאָזיקער מעטאָד דאַרף אָנגעווענדט ווערן אין דער טאָג־טעגלעכער אַרבעט פֿון יעדער שול באַזונדער, סיי אין דער גרויסער שטאָט און סיי אין שטעטל. אויב מיר האָבן אינעם ציש"אָ־פּראָגראַם שרייבער־קאָמפּלעקסן אין פֿינפֿטן, זעקסטן און זיבעטן קלאַס— איז עס אין גאַנצן נאַטירלעך, אַז די דאָזיקע קאָמפּלעקסן זאָלן זיך צום סוף לערניאָר פֿאַרענדיקן מיט אַן אויסשטעלונג, און אַז די דאָ־

זיקע אויסשטעלונג זאָל זיך פאַרוואַנדלען אין אַן עפנטלעכן יום־טוב פון דער אָרטיקער שול, און גלייכצייטיק אין אַ מאַניפעסטאַציע פאַר דער יידיש־וועלטלעכער קולטור און ליטעראַטור. וועגן אַזאַ אויסשטעלונג דאַרף מען באַצייטנס אָפּרעדן מיט די קינדער, און סיסטעמאַטיש במשך פון יאָר זאַמלען אַנטשפּרעכנדיקע מאַטעריאַלן פון דער לויפנדיקער שולאַרבעט, און אויך גרייטן ספּעציעלע עקס־פּאָנאַטן, צוגעפּאַסט צום ניווּאָ פון קלאַס און צום לעבן פון דער שול.

די מעטאָדיק פון אַזאַ ליטעראַרישער אויסשטעלונג איז אינ־טערעסאַנט און קאָמפּליצירט. אַזאַ מין אונטערנעמונג איז זייער פאַראַנטוואָרטלעך, און די דאָזיקע פאַראַנטוואָרטלעכקייט דאַרף זיך אויך איבערגעבן די קינדער. זיי דאַרפן טון זייער אַרבעט מיט לי־בע און יראת־הכבוד צום שרייבער.

אַנשטאָט צו געבן דאָ אַבסטראַקטע אָנווייזונגען, ווילן מיר דאָ רעפערירן אין קורצע שטריכן די הויפּט־אייגנשאַפטן און דעם כאַראַקטעריסטישן אינהאַלט פון דער שלום־עליכם־אויסשטעלונג (מיר רעקאָמענדירן דערביי זיך באַקענען גענוי מיטן באַריכט, וואָס די שול־אָרגאַניזאַציע האָט אַרויסגעגעבן וועגן דער שלום־עליכם־אויסשטעלונג, „שולוועגן‟ 1937, נומ׳ 7—8, פאַראַן אויך אַ באַזונ־דערע אויסגאַבע אין בוכפאָרעם).

מיר האָבן אויף דער ש״ע־אויסשטעלונג געהאַט אַזעלכע מינים עקספּאָנאַטן:

א) מאָטאָס, לאָזונגען און ציטאַטן פון שלום־עליכמען — סיי פון ליטעראַרישן כאַראַקטער, סיי פון געזעלשאַפטלעכן.

ב) פּלאַסטישע פאַרווירקלעכונגען פון באַזונדערע טעמעס, ווערק, העלדן פון שלום־עליכמען. מיר האָבן דאָ געהאַט צייכענונ־גען, מאָלערייען, סקולפּטורן, געשטאָפּטע ליאַלקעס, אַפּליקאַציעס, וויטראַזשן אאַ״וו. מיר האָבן דאָ געהאַט: קאַסרילעווקע, מאָטל פּיי־סי דעם חזנס, טביה דער מילכיקער, מנחם־מענדל, אויפן פידל, בוזי, בלאַנדזשענדע שטערן און נאָך און נאָך.

ג) זאַמלונגען פון ש״עס ווערטער און ווערטלעך, קללות און

פאַרגלייכונגען, און נאָך. אַ סך פון די זאַמלונגען — אויף פאַרשי־
דענע אופנים אילוסטרירט.

ד) גרויסע מאָדעלן און מאַקעטן — „אַ גאַס, ניסט״, אַלט־
כתריאלעווקע, וואַרענקע־כתריאלעווקע, „דער היגערשטרייק״ · דער
אַמאָליקער חדר לויט שלום־עליכם, דער „איינפאָר״ און דער „זאַל״
„פונעם יאַריד״, וכדומה. געווען אויך בילדער: „די גרויסע בהלה
אין כתריאלעווקע״ א״א.

ה) אויסדרוקן פון פיעטעט צום גרויסן שרייבער: אַ גראַנ־
דיעזער טביה־דענקמאָל, פּראָיעקטן פון פאַרשידענע דענקמעלער
פאַר שלום־עליכמען, אַ רעפּראָדוקציע פון זיין דענקמאָל אין ניו־
יאָרק. — געווען אויך אַ גרויסע זאַמלונג פון בילדער אונטערן נאָ־
מען „שלום־עליכמס לעבנסוועג״, — אַן ערנסטע שטודיע פון ש״עס
ביאָגראַפיע. און דאַן: אַ גרויס בילד „שלום־עליכמס לוויה״ און
אַ צווייט בילד — „אונדזער מאָנומענט שלום־עליכמען״. היינט
שלום־עליכם אַליין איז דורך די קינדער געמאָלן געוואָרן אויף הונ־
דערטער אופנים, — בוכשטעבלעך (די אָריגינעלסטע פון זיי:
פּאָרטרעטן פון שטרוי, פוטער, אויסגעפּילטע מיט טעקסט).

ו) אויף פאַרשידענע אופנים האָבן די קינדער אַנטוויקלט זייער
אייגענעם הומאָר — אויפן פּאָן פון ש״עס לעבן. כתריאלעווקער
טראַמווײ, כתריאלעווקער „פּאַזשאַרנע״, כתריאלעווקער טעאַטער,
גראָטעסקע צייכענונגען, וואָס פּאַרפּלאַסטיקן ש״עס פאַרגלייכן און
מעטאַפאָרן, מנחם־מענדל דער וועלט־שדכן, דער פאַרכישופטער
שניידער — דאָ האָבן די קינדער אַנטוויקלט אַ ים מיט איינפאַלן
און הומאָריסטיק. עס איז שווער געווען אָפּצוטיילן, ווו ענדיקט זיך
ש״ע און ווו הייבט זיך אָן די קינדערישע שאַפונג.

ז) עס האָט אָבער אויך נישט געפעלט קיין לירִיק און פאַנטאַס־
טיק. די חלומות פון שמואליק דעם יתום, טביהס חלומות, מנחם־
מענדלס חלומות — אויף פאַרשידענע אופנים, אין שאַרזש און אין
גאָר ערנסטע, שטימונגפולע בילדער און מאַקעטן האָבן די קינדער
דאָס אַלץ איבערגעדיכטעט.

ח) זעלבסטפאַרשטענדלעך, אַז די אויסשטעלונג איז געווען
איבערגעפולט מיט ליטעראַרישע און קריטיש־ביאָגראַפישע אַר־

בעטן, אַדורכגעפירטע מיטן גאַנצן ערנסט און פאַראַנטוואָרטונג, מיט אויפריכטיקן יראת־הכבוד. מיר האָבן דאָ געהאַט אַלערליי מינים אַרבעטן: 1) זאַמלונגען און רעפּראָדוקציעס; אויסצוגן און ציטאַטן פון די ווערק, פאַרטיילט און קלאַסיפיצירט; בריוו פון ש״ע און צו אים; ש״עס פאַרגלייכן, מעטאַפאָרן, רעדנסאַרטן, גלייכווערטלעך און אַנעקדאָטן. 2) כאַראַקטעריסטיקעס און אָפּהאַנדלונגען איבער שלום־עליכמען, זיינע העלדן און ווערק. 3) זיין ביאָגראַפיע און ביבליאָגראַפיע. 4) זעלבשטענדיקע און פרייע אַרבעטן: בריוו צו די העלדן, בריוו פון איין העלד צום צווייטן, אינסצעניזאַציעס, פאַנטאַזיעס. אָט זענען אייניקע פון די דאָזיקע טעמעס: ש״ע און דאָס קינד; די קעגנזייטיקע באַציִונגען צווישן ייִדן און נישט־ייִדן אין „טביה דער מילכיקער״; מיין באַגעגעניש מיט מאָטלען; פאַר וואָס האָב איך ליב שלום־עליכמען; ש״ע אויף זיין אויסשטעלונג.

אָט דער פּאַקטישער און רעאַליזירטער פּלאַן פון דער ש״ע־אויסשטעלונג, אין וועלכער עס האָט זיך אָפּגעשפּיגלט די איניציאַטיוו און דער גייסט פון דער קינדער־מאַסע און פון דער צישאַ־לערערשאַפט, קאָן דינען אַלס גוטער מוסטער פאַר יעטוועדער ליטעראַרישער אויסשטעלונג — סיי פון גרויסן" לאַנדמאָסשטאַב, סיי פון לאָקאַלן. זעלבסטפאַרשטענדלעך, די אויסשטעלונג דאַרף זיין אַדורכגעדרונגען מיט אַן איינהייטלעכן גייסט, עס דאַרף זיך אין איר פילן אַ לייטנדע אידייע און אַ האַרמאָנישע שטימונג. די פאַרגאַנגענהייט דאַרף זיין געבונדן מיט דעם היינט, און עס דאַרפן אַריינגעפירט ווערן פאַרשידענע אַקטואַליזירונגען. אין קליינעם שטעטל דאַרף מען שטאַרק אין זינען האָבן די אויפקלערערישע מאָמענטן.

עס איז איבעריק זיך דאָ אָפּצושטעלן אויף באַזונדערע טעמעס: היינט קען עס זיין אַ יובל־טעמע, געבונדן מיט אַ באַשטימטער דאַטע פון לעבן פון אַ גרויסן שרייבער; אַ צווייט מאָל — סתּם אַ קלאַסיקער, וועלכער איז געלונגען באַאַרבעט געוואָרן במשך פון יאָר אין קלאַס; אַ דריט מאָל — אַ שרייבער, וואָס די שול האָט איבערגענומען זיין נאָמען; און אַ מאָל קען די שול זיך פּשוט שטעלן אַן אויפגאַבע — סיסטעמאַטיש באַקענען די באַפעלקערונג מיט די פאַרשטייער און שעפער פון דער ייִדישער ליטעראַטור.

גאַנץ אָפּט קען די טעמע פון דער אויסשטעלונג זיין גישט דווקא איין שרייבער, נאָר צוויי אָדער אַ גרופּע שרייבער, אָדער גאָר אַזאַ טעמע: דער יידישער אַרבעטער אין דער ייד׳ ליטעראַטור; די פּרוי, דאָס קינד אין דער ייד׳ ליטעראַטור; דער מחבר און די היינטיקע ייד׳־וועלטלעכע שול; יידן אין פּאַלעסיע, אין ווילנע אא״וו.

די אויסשטעלונג קען אַרויסקומען פּונעם נאַטירלעכן קורס און אַרבעטפּלאַן פון דער שול, זי קען אָבער אויך געשטעלט ווערן ווי אַ באַזונדער שלאָג־אויפגאַבע פּאַר איינעם אָדער צוויי עלטערע קלאַסן פון דער שול. איןביידע פּאַלן וועט דער האַריזאָנט פון די קינדער געוואַלדיק באַרייכערט ווערן, זיי וועלן באַקומען נייע מע־טאָדן פון אַרבעט, זיי וועלן זיך אַריינציען אין זעלבשטענדיקע פאָרשונגען, זיי וועלן פאַרברייטערן דעם קרייז פון זייערע באַקאַנט־שאַפטן מיט מענטשן און אינסטיטוציעס אין שטאָט, זיי וועלן אויף אַ לעבעדיקן אופן פאַרבינדן קונסט מיט ליטעראַטור און אַדורכ־מאַכן אַ גרויסן „קורס״ פון עסטעטישער אַרבעט, זיי וועלן אַדורכ־פירן אַ גרויסן עקספּערימענט פון אמת־קאָלעקטיוויסטישער אַר־בעט, זיי וועלן זיך אינטימער און פערזענלעך פאַרבינדן מיט די לערער, — און דער עיקר, — זיי וועלן טאַקע טון אַ לעבעדיקע לי־טעראַרישע אַרבעט, זיי וועלן זיך שטעלן פּנים אל פּנים מיט דער אמתער ליטעראַטור, די שרייבער וועלן אויפהערן צו זיין פאַר זיי אַן ענין פון רעדערייען און פּילפּוליסטיק, נאָר ווערן אַ קאָנקרע־טער ענין פון אַרבעט, אַרבעט און אַרבעט. עס איז באמת גאָרנישט אָפּצושאַצן דעם ווערט פון אַזאַ ליטעראַרישער אויסשטעלונג! זי טראָגט אין זיך אומפאַרבייטלעכע ווערטן סיי פון דערציִערישן און סיי פון ריין ליטעראַרישן כאַראַקטער. עס איז אַ נאַטירלעכע גרויסע פּראָיעקט־פאַרגעבונג און פּראָיעקט־פאַרמעסטונג!

אָבער דערמיט שעפּט זיך נאָך אַלץ נישט אויס דער באַטייט פון דער ליטעראַרישער אויסשטעלונג.

זי לאָזט זיך דאָך פאַרבינדן מיט אַ לעבעדיקער, מינדלע־כער אַרבעט פון די קינדער, וועלכע קען אויך האָבן אַ ברייטן און פּולוועדטיקן פאַרנעם. קינדער קענען דאָ האַלטן רעפעראַטן וועגן

שרייבער, קינדער קענען דאָ געבן לעבעדיקע אינסצעניזאַציעס פון ווערק און פון פראַגמענטן, עס קען דאָ געשאַפן ווערן אַ ליאַלקעס־טעאַטער, אַזוי ווי עס איז טאַקע געווען אין וואַרשע אויף דער ש״ע־אויסשטעלונג; מע קאָן דאָ אַדורכפירן עפנטלעכע דיספוטן און „משפטים״ איבער באַזונדערע העלדן; און דער עיקר — די קינדער וועלן דאַרפן זיין פאַרן פובליקום די פירערס איבער דער אויסשטעלונג און געבן אַלע נייטיקע דערקלערונגען, — און דאָס איז אַזאַ לעבעדיקע און אינטערעסאַנטע אַרבעט! אין וואַרשע, למשל, איז עס ביי ביידע אויסשטעלונגען געווען איינע פון די הויפּט־אַטראַקציעס!

אַזוי אַרום פאַרבינדט די ליט׳ אויסשטעלונג דאָס געדרוקטע ליטעראַרישע וואָרט מיטן לעבעדיקן, נאַטירלעכן. ליטעראַטור הערט אויף צו זיין אַן אַבסטראַקציע, ליטעראַטור ווערט באמת דערנענטערט צום לעבן און געבונדן מיט אים אויפן אינטימסטן שטייגער.

און דעריבער טאַקע דאַרף אין דער מעטאָדיק פון ליטעראַטור־אונטעריכט אומבאַדינגט אַריינגיין דער שעפערישער מעטאָד פון אויסשטעלונגען.

מעטאָדיק פון גראַמאַטיק־אונטעריכט

א) צי דאַרף מען לערנען גראַמאַטיק?

געוויס, ווען מען האָט אין זינען דעם דורכשניטלעכן, דעם מיטלמעסיקן לערער, איז פאַראַן אַ סכּנה, אַז דער לימוד פון גראַמאַטיק זאָל זיך ביי אים פאַרוואַנדלען אין אַ גרויסער און נודנער מאַטערניש פאַר די קינדער. דער לימוד פון גראַמאַטיק איז דאָך אַבסטראַקט, אָפּגעריסן פון לעבן, די קינדער אין דעם עלטער פון עלעמענטאַר־שול האָבן נישט קיין אָנגעזאַמלטע פאַראַלגעמיינערטע דערפאַרונגען אויפן געביט פון שפּראַך־באַאָבאַכטונג; פון דער אַנדערער זייט, אויף דעם לערער אַליין לאַסטעט אַ באַרג מיט פאָראורטיילן, סכאָלאַסטישע באַנעמונגען בנוגע גראַמאַטיק, ער אַליין האָט אַדורכגעמאַכט דעם דאָזיקן לימוד אין דער אַלטער שול אויף אַ דאָגמאַטישן אופן; טאָ ווי אַזוי איז צו האָפן, אַז אָט דעם גרויען לערער וועט זיך איינגעבן אויף אַ צוועקמעסיקן אופן צו באַלעבן און מאַכן באַליבט דעם גראַמאַטיק־לימוד פאַר די קינדער פון אונדזערע שולן? יאָ, געוויס, די סכּנה איז גרויס... דעם טעכניש־געשיקטן אָדער דיסציפּלין־שטרענגן לערער קען זיך נאָך איינגעבן צו באַהערשן די קינדער, זיי אויפצווינגען דעם „אינטערעס" צום לימוד פון גראַמאַטיק, אָבער — צי וועלן דערביי דערגרייכט ווערן וועלכע עס איז ד ע ר צ י ע ר י ש ע אויפגאַבן, צי וועלן די קינדער כאָטש אין אַ קליינער מאָס איבערלעבן די פ ר י י ד פ ו ן אַ ר ב ע ט, דאָס איז אונטער אַ גרויסן ספק.

איז טאקע נישט קיין ווונדער, ווען עס קומט אזא ראדיקאלער פעדאגאג, ווי קארל לינקע*) און זאגט קליפ און קלאר: „מיר מוזן ארויסווארפן פון דער פאלקשול דעם סיסטעמאטישן לימוד פון גראמאטיק"... „די באגריפלעכע דעפיניציעס און כללים, מיט וועלכע מען האט אפעררט אין דער עלעמענטאר־שול, זענען פאר די קינדער נישט צוטריטלעך און פאר דער שפראך־וויסנשאפט אין גאנצן אן שום ווערט".

אבער שוין אין דער געבראכטער ציטאטע פון קארל לינקע איז צו זען, אז די גאנצע פראגע, צי דארף מען לערנען גראמאטיק, קען נישט באהאנדלט ווערן אבסטראקט, זי איז ענג פארבונדן מיט די אונטעריכט־מעטאדן, וועלכע ווערן אנגעווענדט ביים לערנען גראמאטיק. אויב לינקע קלאגט זיך אויף די „באגריפלעכע דעפיניציעס און כללים", קען מען דאך אט די דעפיניציעס און כללים אזוי מעטאדיש סערווירן פאר די קינדער, אז עס זאל יא ווערן פאר זיי צוטריטלעך, מע קאן זיי אויך וויסנשאפטלעך און אידייִש מאכן פולשטענדיק ווערטפול. אלץ ליגט אין די הענט פונעם לערער און פון... דער מעטאדיק.

אט, למשל, די שפראך־מעטאדיסטן פון די לעצטע יארן אין ראטנפארבאנד האבן אין גאנצן אן אנדער באציִונג צום לימוד פון גראמאטיק, ווי דער אויבן דערמאנטער עסטרייכישער פעדאגאג. די מחברים פון דער „מעטאדיק פון דער רוסישער שפראך אין עלעמענטאר־שול" (קאנאניקין, קאסטין, שטשערבאקאוו — מאסקווע, 1934, זייט 37 און ווייטער) דריקן אויס אויף פאלגנדיקן אופן זייער שטעלונג צו דער פראגע, וועלכע מיר באהאנדלען דא: „גראמאטיק — זאגן זיי — דארף סיי אין מיטל־, סיי אין אנפאנגשול האבן איר זעלבשטענדיק ארט אין דער ריי פון אנדערע לימודים — מיט איר באשטימטן אינהאלט, מיט אירע באזונדערע לערן־מעטאדן, מיט איר אייגענער באשטימונג. זי דארף שפילן א פירנדיקע ראל אין דער סיסטעם לימודים פון דער רוסישער שפראך: זי דארף העלפן

*) געזאמט־אונטעריכט און דייטש־אונטעריכט פון 1טן ביזן 8טן שוליאר, פוילישע איבערזעצונג זייט 164.

פֿון איין זייט אויסצואַרבעטן ביי די קינדער רגילותן פֿון דענקען, פֿון דער אַנדערער זייט דאַרף זי זיכערן, אַז די קינדער זאָלן בעסער באַהערשן די רגילותן אין מינדלעכער און שריפֿטלעכער שפּראַך און אויך די רגילותן צו באַוווסטזיניקן לייענען״. די דאָזיקע מיי־נונג איז אין פֿולן הסכּם מיט די באַקאַנטע באַשלוסן „וועגן דער אָנפֿאַנג־ און מיטל־שול״, 1931, און מיט די באַשטימונגען פֿון 25טן אויגוסט 1932, ווו בנוגע דעם פּראָגראַם פֿון שפּראַך ווערט אָנגע־וויזן אַזוי: „דער פּראָגראַם דאַרף פֿאַרזיכערן דאָס באַהערשן אַן אמת־סיסטעמאַטישן און גענוי אָנגעצייכנטן קרייז ידיעות, ווי אויך פֿעסטע רגילותן אין ריכטיקן לייענען, שרייבן און מינדלעכער שפּראַך, דערביי דאַרף מען אַריינפֿירן אין דער שולאַרבעט־פּראַקטיק פֿון די שילער זעלבשטענדיקע שריפֿטלעכע אַרבעטן, גראַמאַטישן אַנאַליז אא״וו — סיי אין קלאַס, סיי אין שטוב״.

אויך דער פּוילישער מלוכה־פּראָגראַם גיט אָפּ דעם לימוד פֿון גראַמאַטיק אַ היפּש אָרט אין יעדן קלאַס באַזונדער, און צווישן די צילן פֿונעם שפּראַך־לימוד מערקט אָן דער מלוכה־פּראָגראַם אויך פֿאָלגנדיקן ציל: „צוזאַמען מיט דער פּראַקטישער באַהערשונג פֿון דער מוטערשפּראַך דאַרף אויך קומען די עלעמענטאַרע אָבער גע־אָרדנטע באַקאַנטשאַפֿט מיטן בוי פֿון דער שפּראַך, אַלזאָ מיט די יסודות פֿון גראַמאַטיק״.

אָט די פּאָזיטיווע איינשטעלונג לגבי גראַמאַטיק באַזירט זיך אויף דער איבערצייגונג, אַז דער לימוד פֿון גראַמאַטיק קען אויס־פֿירן אַ וויכטיקע דערציִערישע און באַלערנדיקע פֿונקציע אין שול. אָנגעווענדט אויף אַ צוועקמאָסיקן אופֿן, קען דער גראַמאַטיק־לימוד העלפֿן דיסציפּלינירן דעם דענק־אַפּאַראַט און די דענק־פֿעיִקייטן פֿון שילער. אָפּערירנדיק מיט די נאַטירלעכע אוצרות פֿון שפּראַכלעכע פֿאַקטן ביי די קינדער און ווענדנדיק זייער אויפֿמערקזאַמקייט אויפֿן וועג פֿון באַאָבאַכטונג, קען דער גראַמאַטיק־לימוד באַזיניקן דעם שפּראַך־מעכאַניזם פֿון די קינדער און אין אַ גרויסער מאָס פֿאַר־לייכטערן די באַהערשונג פֿון דער גוטער און ריכטיק געבויטער מינדלעכער און שריפֿטלעכער שפּראַך. צו אָט די אויפֿגאַבן פֿונעם גראַמאַטיק־לימוד דאַרפֿן זיין צוגעפּאַסט אונדזערע מעטאָדן, דער־

ביי — אויף קיין איין מינוט נישט אַרויסלאָזן פון אויג די אַלגעמיינע דערציִערישע אויפגאַבן פון דער שול בכלל און פונעם לימוד מוטערשפּראַך בפרט.

ב) דער מעטאָדישער וועג

פאַר דער אַלטער שול איז בכלל נישט געשטאַנען קיין שום פראַגע וועגן דער מעטאָדיק פון גראַמאַטיק. פאַר דער אַלטער שול איז גראַמאַטיק געווען אַ קאָנאַניזירטער לימוד, וועלכער האָט דעם ציל „אויסצולערנען די קינדער ריכטיק רעדן, לייענען און שרייבן". זי האָט איגנאָרירט די לעבעדיקע שפּראַך־אוצרות פונעם קינד און איז געווען איבערצייגט, אַז וואָס מער גראַמאַטיקאַלישע כּללים און געזעצן זי וועט אַריינפּויקן אין קאָפּ אירע שילער, אַלץ „ריכטיקער" וועלן זיי רעדן, לייענען און שרייבן. זי האָט באַטראַכט די שפּראַך אַלס אַן ענין פון אָנגעווענדעטער לאָגיק, זי האָט געזוכט מיט אַלע מיטלען צו „ראַציאָנאַליזירן" דעם קינדס שפּראַך־מעכאַניזם. פאַר איר איז די ביכערישע שפּראַך געווען אַ הייליקטום, און דער גאַנצער אָביעקט פון שטודירן גראַמאַטיק איז באַשטאַנען אָט אין די אָנגעבלאָזענע און קינסטלעך איזאָלירטע פאַקטן פון דער „ליטעראַרישער" שפּראַך. אַפילו דעפיניציעס פון די באַזונדערע גראַמאַטיקאַלישע דערשיינונגען האָט זי „פּאַרלאָגישט" און „ראַציאָנאַליזירט": „אַ זאַץ, דאָס איז אַ ג ע ד אַ נ ק, אויסגעדריקט אין ווערטער"; „סוביעקט איז דאָס, וועגן וואָס עס ר ע ד ט ז י ך אין זאַץ", און אַזוי כּסדר.

די נ י י ע ש ו ל האָט אַ גאַר אַנדערע שטעלונג און צוגאַנג צו גראַמאַטיק. זי וואַרפט אָפּ די אָקאַרשט כאַראַקטעריזירטע לאָ ג י ש ע ר י כ ט ו נ ג א י ז ג ר אַ מ אַ ט י ק, אָבער גלייכצייטיק היט זי זיך פון דער צווייטער כּלומרשט ראַדיקאַלער און עקסטרעמער ריכטונג, וועלכע באַטראַכט די דערשיינונגען אין גראַמאַטיק בלויז פאָרמאַליסטיש — פון שטאַנדפּונקט פון קלאַנג און אויסערלעכקייט. מיר שטרעבן אַרומצונעמען די שפּראַך־דערשיינונגען סיי מצד זייער אינהאַלט און באַטייט, סיי מצד זייער פאָרעם און סטרוקטור. פאַר דער נייער שול איז גראַמאַטיק נישט קיין ענין פון

דאָגמאַטיזם, נאָר פון לעבעדיקער באַאָבאַכטונג פון דער שפּראַך, פון באַזינטן און באַוווסטזיניקן אַנאַליז. נישט מען דאַרף די שילער מיטטיילן וואָס מער פּאַרטיקע כּללים וועגן בוי פון דער שפּראַך, נאָר מע דאַרף אַריינבלאָזן אַ לעבעדיקן גייסט אינעם באַהאַנדלען און באַטראַכטן די שפּראַך־דערשיינונגען. מע דאַרף פאַר די שילער מאַכן ליב די עלאַסטישקייט און פאַרשידנאַרטיקייט פון די שפּראַך־פאָרמען און סטרוקטור־צוזאַמענקלאַנג. דער לימוד פון גראַמאַטיק דאַרף אַרויסגיין פון די דערפאַרונגען, פון די לעבעדיקע פאַראינטערעסירונגען פון קינד. שוין דער אַלטער רודאָלף הילדעבראַנד, וועמענס נאָמען מיר האָבן פיל מאָל דערמאָנט, האָט וועגן דעם מיט דער גאַנצער שאַרפקייט געשריבן: „אַזוי איז עס אויך מיט די גראַמאַטישע פאָרמען. אויך די פלעקסמעסיקע פאָרמען פונעם בייגפאַל וכד׳ מוזן קומען דורכן מויל פונעם לערער, ער מוז מיט די שילער שטייגן פּאַמעלעך אַלץ העכער אויס די פאָרמען. אויך דאָ אַנטוויקלט זיך אינעם שילער אַליין פון אייגענער פּראַקטיק דאָס געפיל פונעם (גראַמאַטיקאַלישן) כּלל, פּונקט ווי עס איז דאָך אויך ביים נאַטירלעכן לערנען זיך רעדן; דער לערער גיט נאָר צו אין געהעריקן מאָמענט דעם אויסדרוק פאַר דעם כּלל, אָדער ער לאָזט אים אויסגעפינען דורך די דענקענדיקע קינדער גופא אין קלאַס. דער כּלל דאַרף נישט אויפטרעטן ווי אַ שטרענגער מיט שטראָף דראָענדיקער באַפעלער, ווי אַ פינצטערער זאָל, נייערט ווי אַ ווירקזאַמער נאַטור־געזעץ, וואָס איז שוין אַליין פאַראַן אין די שילער, וואָס זיי קענען אַליין מיט פרייד אַנטדעקן אין זיך מיט אייגענער שאַרפזיניקייט, און וואָס מ׳דאַרף אים נאָר דאָ און דאָרט אַ ביסל צופוצן. דעמאָלט וועט דער כּלל פאַר זיי ווערן אַ פריינד שטאָט אַן אומברחמנותיקן באַפעלער. געוויס בלייבן איבער אַ סך זאַכן, וואָס קענען איינפאַך געלערנט ווערן. אָבער די לאַנגזאַמע איבונג איבערווינדעט אַלץ, און אַנצווועגדן דערביי דעם בלויזן זכרון איז דאַכט זיך לכל הפּחות אַ פעלער... נישט אַנדערש איז עס ביים סינטאַקס. די קינדער ברענגען שוין מיט זיך אַ געוויסן סינטאַקס, און דער גרויסאַרטיקער הויכדייטשישער סינטאַקס דאַרף אין אים אַנגעקניפּט ווערן אָדער פון אים זיך אַנטוויקלען... אויך דאָ ליגט נישט

בכן אַ פּוסטער טאָוול, אויף וועלכן עס זאָל אַרויפגעטראָגן ווערן דאָס הויכדייטש פונעם לערער, נייערט אַ וואַקסנדיקער שטאָם, אויף וועלכן מ׳דאַרף מיט אָפּגעהיטקייט פּאַרפּעסטיקן דאָס פּאָלקאָ־מענע״*).

אָט דער צוגאַנג צו גראַמאַטיק, ביי וועלכן דער צענטער פונעם לימוד איז אַריבערגעטראָגן אויף דעם שילערס אַכטגעבונגען און פאַרשונגס־גייסט, איז פולשטענדיק אַקצעפּטירט געוואָרן דורך דער נייער אַקטיווער שול. זי איז אויך אָננעמבאַר און צוגעפּאַסט פאַר דער ריכטונג פון דער יִדיש־וועלטלעכער שול. די דאָזיקע איינשטעלונג לגבי גראַמאַטיק אונטערשיידט זיך נישט פון דער איינשטעלונג לגבי נאַטור־לימוד א״אַ. מיר ווילן אַרויסגיין פון דער לעבעדיקער שפּראַך פונעם קינד און פאָלק, מיר ווילן זיך באַזירן אויף די שפּראַכלעכע דערפאַרונגען פון קינד, אויף די שפּראַכלעכע פאַקטן, וועלכע רוען אין אים טיף אין זיין אונטערבאַוווסטזיין. מיר ווילן אויך אויפן געביט פון שפּראַך פאַרוואַנדלען דעם שילער אין אַן אויפמערקזאַמען אַכטגעבער, אין אַן אַנטדעקער פון די שפּראַך־צוועקמאַסיקייטן און שפּראַך־שיינקייטן.

דער לימוד פון גראַמאַטיק דאַרף געפירט ווערן לאַבאָראַטאָריש, פּראַקטיש, לויט מעטאָדן פון אַקטיווער און זעלבשטענדיקער אַרבעט. אויב דער מעטאָד פון דער אַלטער שול איז געווען דאָגמאַטיש און דעדוקטיוו, איז דער מעטאָד פון דער נייער שול עמפּיריש און אינדוקטיוו. „די קינדער דאַרפן זיך ביי גראַמאַטיק באַשעפטיקן מיט באַאָבאַכטן און אַליין גרופּירן די דערשיינונגען פון דער שפּראַך. אַזאַ זעלבשטענדיקע אַכטגעבונג פון די קינדער איבער די שפּראַכפאַקטן האָט אַ באַזונדערן פּעדאַגאָגישן ווערט. די ראָל פון לערער באַשטייט ביי אַזאַ אונטערריכט־אופן נישט אין מיטטיילן אין אַ פאַרטיקער פאָרעם עפּעס אַזוינס, וואָס די קינדער קענען נישט געפינען אין זיך, נאָר בלויז אין אָנפירן מיט זייערע אַכטגע־

*) פּאָם, דויטשער שפּראַכאונטערריכט אין דער שולע, זייט 69.

בונגען, אין צוקלייבן און גרופּירן דעם מאַטעריאַל פאַר די אַכטגעבונגען״*).

פאַרשטייט זיך, די דאָזיקע אַכטגעבונגען און לאַבאָראַטאָרישע איבונגען דאַרפן געפירט ווערן אין געהעריקער מאָס און מיט אַנטשפּרעכנדיקן פּעדאַגאָגישן טאַקט. דער דאָזיקער מעטאָד שליסט אַבסאָלוט נישט אויס איין מאָל פאַר אַלע מאָל — יעטוועדע פאָרעם פון דעפיניציע, פון געבן אַ פאַרטיקן כּלל דורכן לערער. מע דאַרף געדענקען, אַז דער מעטאָד פון אַכטגעבונגען נעמט אָפּ זייער פיל צייט, — און די עלעמענטאַר־שול פאַרמאָגט גאָרנישט אַזוי פיל איבעריקע צייט צו וואַרטן, ביז וואַנען די קינדער וועלן „אַנטדעקן אַלע אַמעריקעס״.

ג) פראַגן פון דער טאָגפּראַקטיק

גראַמאַטיק — אַ באַזונדערער לימוד? קיין שום ספק נישט, אַז אויף דער ערשטער שטופע פון דער עלעמענטאַר־שול, ד״ה אין די ערשטע פיר קלאַסן, דאַרף גראַמאַטיק נישט אויסגעטיילט ווערן אין אַ באַזונדערן זעלבשטענדיקן, איזאָלירטן לימוד. דער לערער פאַר זיך דאַרף שטאַרק האָבן אין זינען, וועלכע ידיעות די קינדער דאַרפן ביי אים באַקומען פון גראַמאַטיק אין דעם געגעבענעם קלאַס. אָבער אָט די ידיעות דאַרף ער אונטערטראָגן די קינדער פאַרבייגייענדיק, כּמו ווי צופעליק, אויסנוצנדיק די אָדער אַנדערע געלעגנהייט. אַזאַ געלעגנהייט קען זיין אַ מאָל אַ נישטגעלונגענער אויסדרוק אָדער זאַץ אין מויל פון אַ קינד, אַ מאָל אַ פּאַסיקער זאַץ אין ביכל און אַ מאָל דער אייגענער אויסדרוק פונעם לערער גופא. היינט איז דאָס אַ שמועס וועגן אונטערשיד צווישן קלאַנג און אות, מאָרגן — וואָס איז אַ זאַץ; איבערמאָרגן אַכטגעבונגען איבער דעם, ווי אַזוי ביים סוף זאַץ ווערט די שטים נידעריקער, אַראָפּגעלאָזט; אַ צווייט מאָל אַכטגעבונגען איבער דער אינטאָנאַציע ביי פרעג־ און אויסרוף־זאַצן; און ווידער ביי אַן אַנדער

*) פּראָפ׳ אַפאַנאַסיעוו — מעטאָדיק פון רוסישער שפּראַך, מאָסקווע 1937 זייטן 48—49

געלעגנהייט אַכטגעבונגען וועגן די פאַרבינדונגען צווישן די ווער־טער אין זאַץ לויט זייער זינען, מעגן זיי נישט שטיין איינער לעבן צווייטן.

אַנדערש איז אויף דער צווייטער שטופע, ד״ה אין די קלאַסן 5, 6 און 7. דאָ דאַרף שוין דער ענין גראַמאַטיק פיגורירן אין שעהן־פּלאַן אין גאַנצן זעלבשטענדיק. און דאָ דאַרף אויך זיין אַ שטענדיקע קאָרעלאַציע מיט פוילישער גראַמאַטיק, דערביי דאַרף דער יידיש־לערער זיך באַמיען צו גיין פאָרויס פאַרן פויליש־לערער: די קינדער וועט דאָך זיין אַ סך לייכטער צו באַנעמען די אַלע באַגריפן פון גראַמאַטיק און די אַנטשפּרעכנדיקע כּללים אין זייער מאַמע־לשון. אָבער אַפילו אויף דער צווייטער שטופע דאַרף נישט אָפּגעגעבן ווערן פאַר גראַמאַטיק קיין גאַנצע שעה, אַ גאַנצע לעקציע אָן איבעררייס. בעסער צו אָרגאַניזירן די אַרבעט אַזוי, אַז פון אַ פּאָר יידיש־לעקציעס אין דער וואָך זאָל אַראָפּגענומען ווערן צו 15—20 מינוט יעדעס מאָל. און אַפילו אויף דער צווייטער שטופע דאַרף מען אויך נישט דורכלאָזן קיין שום פּאַסיקע געלעגנ־הייט, כּדי צו ציען די אויפמערקזאַמקייט פון די שילער אויף די אָדער אַנדערע גראַמאַטישע דערשיינונגען. אַזאַ געלעגנהייטלעכע אַכטגעבונג קען אַ מאָל האָבן אַ גרעסערע באַדייטונג, ווי די ספּעציעל אַריינגעקנעלטע.

טערמינאָלאָגיע און כּלל. צי דאַרף מען געבן די קינדער די טערמינאָלאָגיע פון גראַמאַטיק? און צי דאַרף מען זיי געבן פּאַרטיקע דעפיניציעס, פעסטגעשטעלטע כּללים? מיר מיינען, אַז אויף ביידע פראַגן דאַרף מען ענטפערן פּאָזיטיוו. דאָס באַהערשן די טערמינאָלאָגיע אין די גרענעצן פונעם קורס אינעם געגעבענעם קלאַס — פאַרלייכטערט שטאַרק די קינדער ביי זייער אַרבעט איבער גראַמאַטיק און אָפּערירן מיטן גראַמאַטישן מאַטעריאַל. חוץ דעם, די טערמינאָלאָגיע באַרייכערט סתּם די שפּראַך פון די קינדער און זייערע אויסדרוק־פעיקייטן. דער טערמין ווידער העלפט גאַנץ אָפט דעם קינד בעסער צו באַנעמען דעם ענין און אים אַסאָציירן מיט אַנדערע שכנותדיקע באַגריפן.

דאָס זעלבע קען מען אויך זאָגן וועגן דער דעפיניציע, וועגן דעם גראַמאַטישן כּלל. די דעפיניציע דיסציפּלינירט דעם געדאַנק פון די קינדער, זי הייבט זיי אויף אויף אַ העכערער שטופע פון אינטעליגענץ, זי הייבט אויף אין די אויגן פון קינד די חשיבות פון ייִדיש.

פאַרשטייט זיך, די דעפיניציע און אַפילו די טערמינאָלאָגיע פאָדערן אַ צוועקמאָסיקע מעטאָדיק. די דעפיניציע דאַרף קומען אין רעזולטאַט פון געהעריקע אָבטגעבונגען, די קינדער דאַרפן דערפירט ווערן אויף אַ באַטירלעכן און לאָגישן וועג צו דעם אַנטשפּרעכנדיקן אויספיר, וואָס „בעט זיך" אין רעזולטאַט פון די באַאָבאַכטונגען; מ'דאַרף מאַכן אַ פּרווו, אַז די קינדער זאָלן אַליין פאָרמולירן אַט די אויספירן מיט זייערע אייגענע ווערטער, מ'דאַרף אויפנעמען עטלעכע פאַרשלאָגן פון די קינדער אין דעם פּרט, און אויך דער לערער אַליין דאַרף פאַרלייגן זיין דעפיניציע, דערפירנדיק צו דעם, אַז די קינדער זאָלן זיך איבערצייגן, און מסכּים זיין, אַז דעם לערערס דעפיניציע האָט מער מעלות, איז פּילזייטיקער און אויסשעפּנדיקער. פאַרשטייט זיך, עס זענען נישט אויסגעשלאָסן אויך אַזעלע פאַלן, ווען דער לערער גייט נישט אויף הונדערט פּראָצענט מיטן אינדוקטיוון וועג, וועלכער פאָדערט דאָך אַזוי פיל צייט, און גיט די קינדער אַ פאַרטיקע דעפיניציע.

אי ב ו נ ג ע ן. דער גראַמאַטיק־לימוד פאָדערט איבונגען. מ'קען זיך נישט באַגנוגענען מיט די 15 מינוט אַרבעט אין קלאַס — און דאָס נאָך בעיקר מינדלעכע אַרבעטן. אין דעם מאָמענט, ווען דער לערער באַמערקט, אַז אים האָט זיך שוין איינגעגעבן צו פאַראינטערעסירן די קינדער מיט גראַמאַטיק, אַז די קינדער האָבן זיך שוין אַריינגעצויגן אין די אָבטגעבונגען אויף דעם געביט, — דאַן קאָן ער אַריבערגיין אויך צו זעלבשטענדיקע שריפטלעכע אַרבעטן פון די קינדער און צו געהעריקע איבונגען, דאַן קען אויך פאַרגעבן ווערן אַזאַ אַרבעט אַהיים. אויב עס איז פאַראַן אַ פּאַסיקער לערנבוך, מיט פאַרטיקע אויפגאַבעס פאַר די קינדער, איז אַוודאי גוט. ווען נישט, דאַן זאָלן די קינדער אַליין צוטראַכטן ביישפּילן

פון זייער לעבעדיקער שפּראַך, זאָלן זיי קלייבן אַנטשפּרעכנדיקן מאַטעריאַל אין אַ געדיכט אָדער פּראָזע־פראַגמענט, אַנגעוויזענע דורכן לערער. ענדלעך, מוז אויך דער לערער צוגרייטן אייגענע ביישפּילן און אויפגאַבן, איבער וועלכע די קינדער זאָלן דורכפירן די אָדער אַנדערע אָפּעראַציעס. ווען עס פעלט דאָס לערנבוך, דאַרפן אויך די קינדער נאָטירן, אונטערן לערערס השגחה, די פּאַר־טיקע דעפיניציעס און כּללים.

אין צוזאַמענהאַנג מיט דעם קומט די פראַגע, צי דאַרף מען דורכפירן דעם אַ״ג גראַמאַטישן אַנאַליז — סינטאַק־סישן און מאָרפאָלאָגישן. געוויס, דאַרף מען מיט אָט דעם מין אַר־בעט נישט מיסברויכן, און דאָס טאָר נישט פאַרוואַנדלט ווערן אין טאָג־טעגלעך ברויט פאַר די קינדער. אָבער, למשל, דורכפירן אַ גראַ־מאַטישן אַנאַליז שריפטלעך צום אָפּשלוס פון אַ געוויסער אָפּטיי־לונג אין סינטאַקסיס אָדער עטימאָלאָגיע, — איז בלי שום ספק פאַר די קינדער אינטערעסאַנט און באַלערנדיק, עס קאָן אַפילו געבן די קינדער אַ גרויסע באַפרידיקונג.

ד) אַרבעט־סכעמעס צום גראַמאַטישן לימוד

דער לימוד פון גראַמאַטיק דאַרף געפירט ווערן קאָנצענ־טרירט, ד״ה אין יעדן לערניאָר דאַרף אַרומגענומען ווערן דער גראַמאַטישער מאַטעריאַל סיי פון פאָנעטיק, סיי פון סינטאַקס און סיי פון עטימאָלאָגיע. עס איז אוממעגלעך דאָ צו געבן אַ פולן אי־בערזיכט פון דער גאַנצער מעטאָדישער אַרבעט איבער אָט די אויס־גערעכנטע געביטן אין יעדן קלאַס באַזונדער. דערפאַר אָבער וועלן מיר דאָ געבן עטלעכע אַרבעט־סכעמעס פון איינצלנע געביטן, און די דאָזיקע סכעמעס וועלן קאָנען דינען דעם לערער אַלס מוסטער ביי אַנדערע אָפּטיילונגען און ביי אַנדערע מינים אַר־בעטן. אויסנוצנדיק דערביי די דערפאַרונג און רעקאָמענדאַציעס פונעם אויבן ציטירטן רוסישן מעטאָדיסט פּראָפ׳ אַפאַנאַסיעוו („מעטאָדיק פון רוסישער שפּראַך״, מאָסקווע 1937), געבן מיר דאָ עטלעכע אַזעלכע מוסטער־אַרבעט־סכעמעס.

סכעמע ביים באַקענען זיך מיטן זאַץ און זײַנע הויפּטטײלן

1) אויפקלערן מינדלעך און דערקלערן מיט דער הילף פון סכעמאַטישע צייכענונגען, וועלכעס וואָרט אין זאַץ איז מיט וועלכן פאַרבונדן.

2) די קינדער טראַכטן אַליין צו זאַצן און באַווייזן די ווער־טער־פאַרבינדונגען אין די דאָזיקע זאַצן.

3) פעסטשטעלן איבעם זאַץ דעם פּרעדיקאַט און אים דער־קלערן.

4) פעסטשטעלן איבעם זאַץ דעם סוביעקט און אים דער־קלערן.

5) פאַרפעסטיקן דעם אויספיר וועגן פּרעדיקאַט און סו־ביעקט — מיט דער הילף פון מינדלעכע און שריפטלעכע אי־בונגען.

אַרבעט־סכעמע און אַכטגעבונגען איבער אַ זאַץ מיט גלײַכאַרטיקע גלידער

1) קלאָר מאַכן, וואָס פאַר אַ באַטייט האָט דער דאָזיקער אופן צו פאַראייניקן עטלעכע גלײַכאַרטיקע ווערטער אין איין זאַץ.

2) אויסלערנען אַרויסרעדן אין דער הייך, לייענען אויף אַ געהעריקן אופן אַזעלכע זאַצן; אויף וועלכע ווערטער און ווהין גייט דאָ די שטימע — אַרויף און אַראָפּ? ווו און וועלכע פויזעס מאַכט מען?

3) קלאָר מאַכן, פאַר וואָס און וועלכע זאַצייכנס קומען אין אַזאַ זאַץ מיט גלײַכאַרטיקע גלידער.

4) פעסטשטעלן און קלאָר מאַכן, פאַר וואָס הייסן אַזעלכע זאַצן צוזאַמענגעזאָסענע.

אַרבעט־סכעמע איבער וואָרטבילדונג

1) אַכטגעבונגען, אַז אין אַ געוויסער ריי ווערטער חזרט זיך כסדר איבער איין טייל, וועלכער גיט צו אַלע ווערטער אַן אַלגע־מיינעם זינען (שרייבן, שרייבסט, שרייבער, שרייבעכץ, באַשרייבן).

2) צוקלייבן פּאַסיקן ווערטער־מאַטעריאַל, אַנאַליזירן די ווערטער אין פּרט פון זייער געמיינזאַמען אינהאַלט, זינען.

3) מאַכן דעם אויספיר וועגן וואָרצל ווי דעם הויפּטטייל פון וואָרט, וועלכער חזרט זיך איבער אין די אַלע ווערטער און פאַראייניקט זיי מיטן געמיינזאַמען זינען.

4) די קינדער איבן זיך אין צוקלייבן ווערטער, וואָס האָבן אַ געמיינזאַמען וואָרצל.

5) אַכטגעבונגען, אַז ווערטער פון פ אַ ר ש י ד ע נ ע וו אָ ר צ ל ע ן קענען האָבן ענלעכע ט י י ל ן, וואָס שטייען צווישן וואָרצל און ענדונג אָדער, אויב אין וואָרט איז נישטאָ קיין ענדונג, גלייך נאָכן וואָרצל (טיש־ל, וואַסער־ל, מעסער־ל,; שרייב־ער, גיי־ער, וויז־ער, דרוק־ער, עס־ער). אַכטגעבונג, אַז די אַלע גלייכאַרטיקע טיילן גיבן צו דעם גרונטבאַטייט פון וואָרט — אַ צוגאָב־באַטייט.

6) מאַכן דעם אויספיר וועגן ס ו פ י ק ס און דערקלערן זיין ראָל.

7) צוקלייבן ווערטער מיט פאַרשידענע סופיקסן, אַכט געבן, ווי אַזוי דער וואָרטבאַטייט ענדערט זיך אָפּהענגיק פון אַזאַ אָדער אַנדערן סופיקס.

8) אַכטגעבונגען אויף צוגעקליבענע ביישפילן, אַז אין אַ געוויסער ריי ווערטער איז פאַראַן אַן ענלעכער טייל, וועלכער שטייט פ אַ ר ן וואָרצל און גיט צו די ווערטער מיט פאַרשידענע וואָרצלען אַן ענלעכקייט אין זייער באַטייט (צ ו שיקן, צ ו ברענגען, צ ו קומען, צ ו גיין... ד ו ר כ שפּאַצירן, ד ו ר כ לייענען, ד ו ר כ־קוקן, ד ו ר כ נעמען, ד ו ר כ גיין).

9) אַנאַליזירן די ביישפּילן — קלאָר מאַכן, אַז די ענלעכקייט אין זייערע באַטייטן באַקומט זיך, אַדאַנק דעם געמיינזאַמען טייל פאַרן וואָרצל.

10) מאַכן דעם אויספיר וועגן פּרעפיקס אַלס אַ טייל פון וואָרט, וואָס שטייט פאַרן וואָרצל און גיט צו ווערטער פון פאַרשידענע וואָרצלען — אַ געוויסע ענלעכקייט אין זייער באַטייט.

11) איבונגען אין צוקלייבן ווערטער מיט ענלעכע פּרעפיקסן,

אַנאַליזירן די ענדערונגען אינעם באַטייט פון ווערטער מיט איין וואָרצל אָבער מיט פאַרשידענע פּרעפיקסן.

סכעמע פון גראַמאַטישן אַנאַליז

סינטאַקסישער אַנאַליז

איינפאַכער זאַץ

1) אַנאַליז פון זאַץ מצד זיין אינהאַלט: א) וועגן וואָס רעדט זיך? ב) וואָס רעדט זיך?

2) אַנאַליז לויט די זאַצגלידער: א) ווו איז דער סוביעקט? וועלכע פראַגע שטעלן צו אים? ב) ווו איז דער פּרעדיקאַט, וועלכע פראַגע שטעלן צו אים? ג) אָנווייזן די דערקלערונג־ווערטער: וועלכן וואָרט אין זאַץ דערקלערט יעדער פון זיי (אָדער צו וועלכן וואָרט באַציט ער זיך), וואָס אייגנטלעך דערקלערט ער, וועלכע פראַגע שטעלן צו אים?

צונויפגעזעצטער זאַץ

1) אַנאַליז פון זאַץ לויטן אינהאַלט: א) וועגן וואָס רעדט זיך? ב) וואָס רעדט זיך?

2) אַנאַליז לויטן באַשטאַנד פון זאַץ: א) וויפל באַזונדערע זאַצן איז דאָ פאַראַן? ב) ווי אַזוי זענען זיי פאַרבונדן לויטן זינען? איז די פאַרבינדונג אויסגעדריקט אויסערלעך?

3) אַנאַליז פון יעדן זאַץ לויט זיינע גלידער.

מאָרפאָלאָגישער אַנאַליז

1) אַנאַליז פון וואָרטבאַשטאַנד: א) אויסטיילן אין וואָרט די ענדונג. ב) אויסטיילן אין וואָרט דעם וואָרצל, סופיקס, פּרעפיקס. ג) צוקלייבן ווערטער מיטן זעלבן וואָרצל, אָבער מיט פאַרשידענע סופיקסן. ד) צוקלייבן ווערטער מיטן זעלבן וואָרצל, אָבער מיט פאַרשידענע פּרעפיקסן. ה) צוקלייבן ווערטער מיטן זעלבן סופיקס, אָבער מיט פאַרשידענע וואָרצלען. ו) צוקלייבן ווערטער מיטן זעלבן פּרעפיקס, אָבער מיט פאַרשידענע וואָרצלען.

2) אַנאַליז פון רעדטײלן: א) וואָס באַטײַט דאָס וואָרט אין װעלכע פראַגע שטעלט זיך דאָ? ב) וואָס איז דאָס וואָרט אינעם זאַץ? ג) וועלכער רעדטייל איז דאָס וואָרט? ד) וועלכע פאָרמעלע סימנים האָט דאָס וואָרט אין צוזאַמענהאַנג מיט זײַן פאַרבינדונג מיט די אָדער אַנדערע ווערטער אין זאַץ (אַגווייז, מיט וועלכע ווערטער, אייגנטלעך)?

סכעמע פון גראַמאַטישן אַנאַליז

די ווערטער	טייל פון זאַץ	רעדטייל	צאָל	מין	בייגונג	צייט	פּערזאָן	
א ווילדער								
פריידנעשרײַ								
האָט זיך אַרויסגעריסן								
פון אַלע								
מײַלער								
אַרום								

ה) גראַפישער מעטאָד

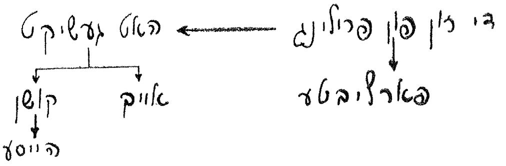
כדי צו באַלעבן דעם לימוד פון גראַמאַטיק און ווי מעגלעך מער פאַראַנשוילעכן און קאָנקרעטיזירן די טרוקענע, אַבסטראַקטע ענינים פון די פאַרשידענע אָפּטײלונגען בײַם לימוד פון גראַמאַטיק, ווערט זײער רעקאָמענדירט דעם לערער אָנצוווענדן וואָס ברייטער דעם גראַפישן מעטאָד. עס לאָזט זיך דאָך אַלע פאַרבינ־דונגען אינעם אײנפאַכן און אינעם קאָמפּליצירטן זאַץ פאַרצו־שטעלן קאָנקרעט און גראַפיש אויספאָרמירן מיט דער הילף פון

פאַרשידענע איינפאַכע צייכנס. אַזעלכע „בילדער" וועלן שטאַרק פאַרלייכטערן די קינדער צו באַגרייפן די גראַמאַטישע ענינים. מ'קען די דאָזיקע בילדער צייכענען אין קלאַס אויפן טאָוול אין צוזאַמענהאַנג מיט דעם געפירטן שמועס און מיט די נייע דער־קלערונגען, שפּעטער קען מען אויך פאַרגעבן די קינדער, זיי זאָלן זעלבשטענדיק ביי זיך אין די העפטן צייכענען די אַנטשפּרעכנדי־קע גראַפיקעס.

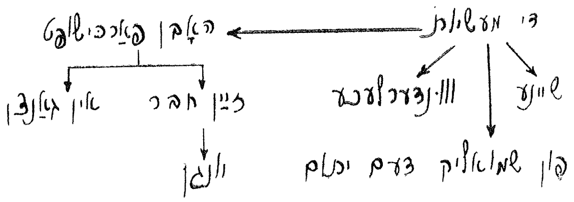
מיר געבן דאָ עטלעכע מוסטערן פון אַזעלכע גראַפישע פאַר־מירונגען.

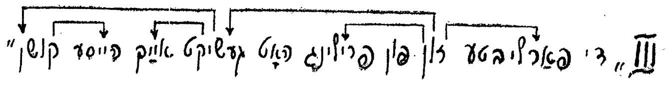
סינטאַקסישער אַנאַליז

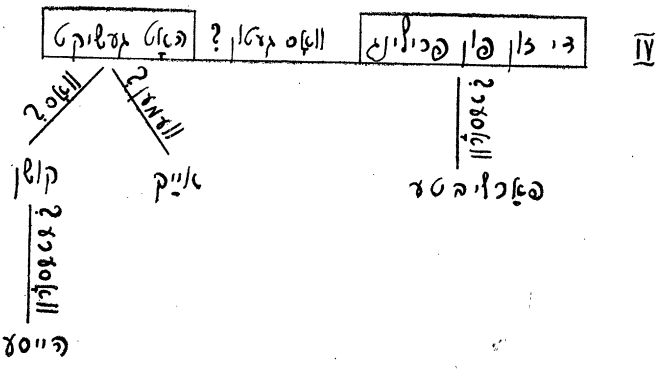
I „די פאַרליבטע זון פון פרילינג האָט געשיקט אייך הייסע קושן".

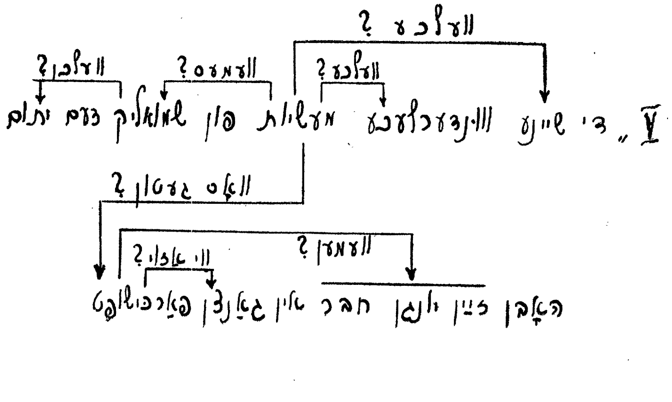


II „די שיינע וווּנדערלעכע מעשׂיות פון שמואליק דעם יתום האָבן מײַן יונגן חבר אין גאַנצן פאַרכישופט".

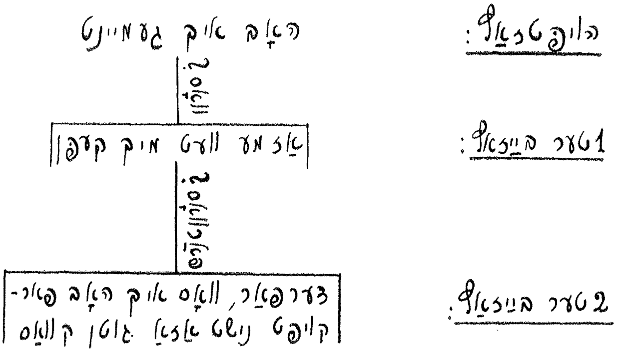



III
„די פֿאַרליבטע זון פֿון פֿרילינג האָט געשיקט אײַך הייסע קושן"

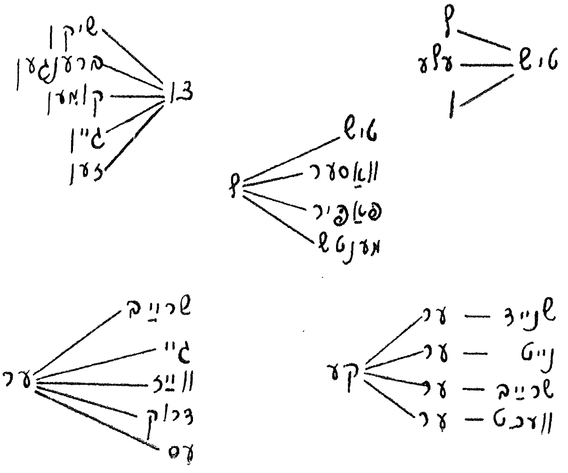

IV
די זון פֿון פֿרילינג
וואָס געטאָן?
האָט געשיקט
וואָס?
וועמען?
קושן
אײַך
וועלכע?
פֿאַרליבטע
וועלכע?
הייסע


V
„די שיינע וווּנדערלעכע מעשׂיות פֿון שמואליק דעם יתום
האָבן זײַן יונגן חבֿר אין גאַנצן פֿאַרכישופֿט
וועלכע?
וועלכע?
וועמעס?
וועלכן?
וואָס געטאָן?
וועמען?
ווי אַזוי?

VI „דערפֿאַר, וואָס איך האָב פֿאַרקויפֿט נישט אַלע גוטע קוואַס, האָב איך געמיינט, אַז מע וועט מיך קלאַפּן.“



ציינענונגען צו וואָרטבילדונג



וועגן קינדער־ליטעראַטור און וועגן קינדער־לייענען

א) איז פֿאַראַן אַ ספּעציעלע שאַפֿונג פֿאַר קינדער?

פונאַנדערקלייבן זיך אין פּראָבלעם פון קינדער־ליטעראַטור הייסט געבן אַן ענטפֿער אויף דריי פראַגן: וועגן די צילן פון דער ליטעראַטור פאַר קינדער; וועגן דעם אופן, ווי אַזוי זיי זאָלן לייענען, און וועגן דעם מאַטעריאַל, וואָס זיי זאָלן לייענען. אָבער די אַלע פראַגן גייען זיך צונויף אין איין פונקט: באַזונדערע צילן און אויפגאַבן קאָן די קינדער־ליטעראַטור האָבן נאָר דאַן, אויב עס איז ווירקלעך פאַראַן אַ ספּעציפישע שאַפונג פאַר קינדער. און נאָר פון דאַנען דרינגט שוין אַרויס דער ענטפער אויף די איבעריקע צוויי פראַגן: וואָס און ווי אַזוי צו לייענען. אַט פאַר וואָס אונדזער באַהאַנדלען דעם פּראָבלעם פון קינדער־ליטעראַטור הייבן מיר אָן פון דער פראַגע, וואָס איז אַוועקגעשטעלט אין אונטערקעפּל. דאָ ליגט דער שליסל צו אַלע איבעריקע פראַגן, דאָ איז דער אויסגאַנגפונקט פאַר אַלע ווייטערע אויספירונגען און אַנטשיידונגען.

זענען פאַראַן ספּעציעלע מעטאָדן פון קונסטשאַפונג פאַר קינדער? פאַרמאָגט די קינדער־ליטעראַטור באַזונדערע צילן און צוועקן, אייגנשאַפטן און מעלות, וואָס די ליטעראַטור פאַר דער־וואַקסענע פאַרמאָגט עס נישט? איז פאַראַן אָדער עס דאַרף זיין אַ ספּעציעלע ליטעראַטור פאַר קינדער? (פאַרשטייט זיך, מיר רעדן

וועגן שיינער ליטעראַטור, וועגן קינסטלערישן וואָרט, נישט וועגן פּאָפּולער־וויסנשאַפטלעכע אויסגאַבן). זענען דאָ אָדער עס דאַרפן עקזיסטירן ספּעציעלע שרייבער פאַר קינדער?

נישט געקוקט דערויף, וואָס די ביכערמערק פון אַלע ציווילי־זירטע פעלקער זענען פאַרוואָרפן מיט הונדערטער און טויזנטער ווערק, געשריבן ספּעציעל פאַר קינדער; נישט געקוקט דערויף, וואָס אַלע ליטעראַטורן ווייסן פון פאַררעקאָמענדירטע, געשוווירענע שרייבער פאַר קינדער, דאַרף פון דעסט וועגן אויף די אַלע אויבן געשטעלטע פראַגן געגעבן ווערן אַ קאַטעגאָרישער נעגאַטיווער ענטפער. די טעאָריע פון קונסטשאַפונג ווייסט נישט פון קיינע ספּעציפישע מעטאָדן פאַר דערוואַקסענע און פאַר קינדער באַזונ־דער. די פּרינציפּן פון קינסטלערישער שאַפונג זענען איינע און די זעלבע ביי אַלע פעלקער, אויף אַלע שפּראַכן, און זיי זענען איינע און די זעלבע פאַר פאַרשידענע עלטערס און געשלעכטער. פון דער צווייטער זייט ווייסן מיר אויך פון דער פּראַקטיק, אַז די באַליב־סטע ביי די קינדער ווערק פון טאָלסטאָי, טשעכאָוו, קאָראָלענקאָ, אַנדרעיעוו, אָדער ביי אונדז — פון פּרץ, מענדעלע, שלום־עליכם, שלום אַש — זענען קיין מאָל נישט געשריבן געווען, נישט פאַר־טראַכט געווען ווי ספּעציעלער לייען־מאַטעריאַל פאַר קינדער. אָבער זייער געניאַליטעט און קינסטלערישקייט האָט זיך נישט גע־מינערט אויף אַ האָר דערפון, וואָס זיי זענען מיט דער צייט אָנגע־נומען געוואָרן מיט אַזאַ התלהבות און ליבשאַפט אויךביים קינ־דערישן עולם. פאַרקערט, די צענטליקער דערציילונגען און גע־שיכטן פון די פאַרשידענע „קינדער־שרייבער‟ האָבן זיך נישט אויפגעהויבן אויף קיין איין שטאַפל צו אמתער קונסט, צו ווירק־לעכער שיינער שאַפונג, נישט געקוקט אויף זייער פאַרשפּרייט־קייט און כלומרשטער באַליבטקייט ביים גרויסן עולם קינדער־לייענער.

„ווילסטו שרייבן פאַר קינדער, זאָלסטו נישט שרייבן ספּע־ציעל פאַר קינדער‟. אין אַזאַ פּאַראַדאָקסאַלער פאָרעם האָט עמע־צער אויסגעדריקט די פאָדערונג צו קינדער־שרייבער. און די דאָ־

זיקע פֿאָרמול מוז אָנערקענט ווערן פֿאַר פֿולשטענדיק ריכטיק און צוועקמאָסיק. אַזוי איז עס געווען מיט אַלע קלאַסישע ווערק פֿון די גרעסטע וועלטשרייבער. זייערע ווערק זענען געוואָרן באַליבט בײַ דער קינדער־אוידיטאָריע, נישט געקוקט דערויף, אָדער אפֿשר, פֿאַרקערט דווקא דערפֿאַר, ווײַל זייערע אויטאָרן האָבן אָנגעווענדט צו זיי דעם זעלבן מאָסשטאַב פֿון קונסט און שיינקייט, מיט וועלכן זיי האָבן געמאָסטן אַלע זייערע געניאַלע ווערק. די קינדערוועלט האָט גענומען בײַ די דאָזיקע אויטאָרן דאָס, וואָס עס האָט זיך אַרויסגעוויזן פֿאַר איר פֿולקאָם צוטריטלעך לויט אינהאַלט און טעמע. דאָס איז געווען נאָר אַ גליקלעכער צופֿאַל, מצד די מחברים איז דאָ בשום־אופֿן נישט געווען קיין באַוווסטזיניקע כּוונה אויסצוטיילן מאַטעריאַל, געשריבן ספּעציעל פֿאַר קינדער. מיט דעם דאָזיקן געדאַנק דאַרפֿן זיך דורכדרינגען אַלע דערציִער און עלטערן, און דאָס דאַרף זײַן דער ערשטער פּרוּווּשטיין פֿאַר דעם בוך, וואָס זיי טראָגן אונטער זייער קינד.

„כּדי צו אַנטוויקלען אין די קינדער ליטעראַרישן געשמאַק, אָדער, וואָס ס'איז דאָס זעלבע, כּדי צו אַנטוויקלען אין זיי די פֿעיִקייט פֿון עסטעטישן גענוס, מוז מען זיי באַהעפֿטן צו די אמת קינסטלערישע ווערק. צווייטנס, און דאָס איז אפֿשר נאָך וויכטיקער פֿון דער ערשטער פּאָזיטיווער פֿאָדערונג: מע דאַרף פֿונעם קרײַז קינדער־לייענען אַרויסנעמען יענע ביכער, אין וועלכע עס ווערט אונטער אַן אויסערלעך פּאָעטישער פֿאָרעם געגעבן די קינדער אַ מין געקעכטס פֿון טאַלאַנטלאָזע גראַמען־מאַכעריי, אָדער וויסנשאַפֿטלעכע, מאָראַליזירנדיקע, רעליגיעזע, פּאָליטישע באַטראַכטונגען פֿון טענדענציעזע שרייבער.

דאָס קינדערישע בוך, געגעבן אין אַ פּאָעטישער פֿאָרעם, דאַרף זײַן אַ קינסטלערישע ווערק. קינסטלערישע ווערק אָבער געהערן צו דער אַלגעמיינער ליטעראַטור, ובכן וואָלט קיין ספּעציעלע קינדער־ליטעראַטור נישט געדאַרפֿט האָבן קיין שום רעכט אויף עקזיסטענץ... עס דאַרף אין גאַנצן פֿאַרשווינדן יעטוועדע פֿאָרשטעלונג וועגן קינדער־

ליטעראַטור, ווי אַזאַ, וואָס איז באַשאַפֿן ספּעציעל פֿאַר קינדער און קען נאָר פֿאַר זיי זיין אינטערעסאַנט בכלל״*).

קיינע ספּעציעלע ליטעראַטור פֿאַר קינדער! אַלץ, וואָס איז געשריבן ספּעציעל פֿאַרן קינד, מיט באַזונדערע מעטאָדן און טענער, לכתחילה צוגעפּאַסטע שטימונגען און פֿאַרבן, מיט אַ ספּעציפֿישער באַלייכטונג און געקינצלטער אַרכיטעקטאָניק — דאַרף פֿאַרמשפּט ווערן אויף אומצוטרוי און גענומען ווערן אונטער אַ גרויסן פֿרעגצייכן. אמתע קונסט ווייסט נישט פֿון קיין שום נשיאת־פּנים, זי איז גלייכגילטיק צום עלטער פֿון איר לעזער, זי האָט צו טון מיט די אייביקע באַוועגונגען פֿון דער מענטשלעכער נשמה, זי שעפּט פֿונעם יונג־אַלטן, אייביק פֿרישן קוואַל פֿון שיינקייט און האַרמאָניע. און דעריבער איז דאָס אַלץ, וואָס עס פֿאַרמאָגט נאָר די וועלט־ליטעראַטור און וואָס עס איז צוגענגלעך פֿאַרן יונגן עולם, אַלץ וואָס איז דאָרט געניאַל, שיין און פֿריש, אויסגעדריקט אין קלאַסישע פֿאָרמען — דאָס אַלץ דאַרף איינגעשלאָסן ווערן אין דער קינדער־ליטעראַטור, און נאָר אויף דעם דאָזיקן מאַטעריאַל דאַרפֿן דערצויגן ווערן די יונגע דורות. אין אונדזער היינטיקער צייט קען זיך פֿון דעם מין ליטעראַטור אָנקלייבן גענוג מאַטעריאַל אַפֿילו פֿאַר די קינדער פֿון די ייִנגערע קלאַסן, און אַפֿילו אין דער ייִדישער ליטעראַטור וועט נישט אויספֿעלן אַזאַ מאַטעריאַל, אַזוי אַז עס וועט קיין שום נייטיקייט נישט זיין אָנצוקומען צו דער קוואַזי־ליטעראַטור פֿון די פּאַטענטירטע טאַנדעט־מאַכער.

לאָמיר אין אַ פּאָר שטריכן פֿאָרמולירן די פּרינציפּן און וועגן פֿון דער קינסטלערישער שאַפֿונג. אמתע קונסט איז קודם־כּל בילדעריש, און אירע לעבעדיקע געשטאַלטן פֿאַרמאָגן אַ גרויסן פֿאַראַלגעמיינערונג־כּוח. דער קינסטלער דערווייזט נישט זיין אמת, נאָר ער באַווייזט אים; ער דערציילט אים נישט, נאָר ער מאָלט אים. און אַלץ איינס, צי ער מאָלט איינצלנע מאָמענטן אָדער גאַנצע קאָמפּאָזיציעס און קינסטלערישע טיפּן — אין אַלץ ווערט געגעבן דאָס פֿאַראייניקנדיקע, דאָס אַלגעמיינע, דאָס סך־הכּלדיקע. ער וואַרפֿט אָפּ

*) H. Wolgast — Das Elend unserer Jugendliteratur.

דאָס קליינלעכע, נישטיקע, שלעכטע — און אין זיינע ווערק בלייבט דאָס אייביקע, גוטע, שיינע. ער באַהעפט זיינע לעזער צום קוואַל פון האַרמאָניע, פאָלקאָמהייט, אמת און הומאַניזם. און די דאָזיקע רעזולטאַטן דערגרייכט ער דורכן קינסטלערישן וואָרט, ער לייגט אַריין אין זיין שאַפונג די גאַנצע וואָרט־ענערגיע, וואָס עס האָבן אָנגעזאַמלט דורות פון זיין פאָלק, ער גיסט אויס זיינע בילדער און געפילן אין ריטמישע, שיין געזעצטע פראַזן; אין איינעם מיטן גאַנצן פאָלק און אין זיין אַוואַנגאַרד באַרייכערט ער זיין שפראַך, פאַרפיינערט זי, און זיינע ווערק ווערן הן מצד דעם אינהאַלט און זייערע אידייען, הן מצד דער אויסערלעכער פאָרעם און וואָרטשאַץ — אַ רייכער אוצר, פון וואַנען עס וועלן שעפן פאַרגעניגן און דערהויבענע געדאַנקען צענטליקער קומענדיקע דורות. אַזוי שאַפט דער קינסטלער פון וואָרט, אָט דאָס זענען זיינע מעטאָדן אומעטום און שטענדיק. און בנוגע ליטעראַטור פאַר קינדער גילטן די אייגענע געזעצן אין זייער גאַנצער פעסטקייט און אומבאַרירלעכקייט.

ווי באַלד דער קינסטלער האָט געשריבן „ספעציעל פאַר קינדער" — הייסט עס, ער האָט שוין אַריינגעטראָגן אין זיין ווערק באַשטימטע פניות, וואָס שטייען אין גאַנצן אויסער דער טעמע און אויסער דער קינסטלערישער שאַפונג בכלל; הייסט עס, זיין ווערק איז טענדענציעז און איז באַהערשט פון קלייניקייטן, וואָס ליגן אָן אַ זייט פון גרויסן שליאַך פון קינסטלערישער עבודה; הייסט עס, ער איז נישט ביכולת צו באַווייזן זיין קינסטלערישן אמת אַזוי, אין אַזאַ פאָרעם, אין אַזעלכע בילדער און געשטאַלטן, אַז דאָס זאָל איבערצייגן אַלעמען — סיי גרויס, סיי קליין; הייסט עס, ער האָט געשטרעבט צו דערווייזן זיין אמת, און דערוויזן גראָד דער יונגער אוידיטאָריע מיט אויסגערעכנטע קוואַזי־קינסטלערישע מיטלען. ווי באַלד דער קינסטלער האָט געשריבן „ספעציעל פאַר קינדער", הייסט עס, ער איז געווען באַגייסטערט נישט פון אַן אַלגעמיינער אידייע, וואָס אירע וואָרצלען ליגן אין די טיפע באַהעלטענישן פון מענטשנס נשמה, נאָר ער האָט אויסגעקליבן, צוגעקליבן אַ באַזונדער ווינקעלע, אַ קינסטלעך אויסגעטיילט שטריכעלע, וואָס ביים אמתן קינסטלער וואָלטן אין גאַנצן בטל בששים געוואָרן, גע־

שטאַנען אין הינטערגרונט. און ווי גרויס איז דאָ די סכּנה צו בלייבן שטעקן אין גאַנצן אויף דער גרענעץ פון אידייענלאָזן אַנעקדאָט, פון אינהאַלטלאָזן סיפּור־המעשה און פון געשפּיל מיט ווערטער און קלאַנגען!

און דעריבער — זאָל דער קינסטלער זיך נישט באַמיִען שרייבן ספּעציעל פאַרן קינד. זאָל ער בעסער בלייבן געטריי זיך און דער קונסט, און די שול, דער לערער וועט שוין אַליין האָבן אין זינען אַריינצופירן אין דער קינדער־ביבליאָטעק דאָס, וואָס עס איז פון גע־געבענעם אויטאָר צוגענגלעך און פּאַסיק פאַר די יונגע לעזער. וואָרום אַ כּלל האָבן מיר: וואָס העכער די מדרגה איז, אויף וועל־כער דאָס ווערק שטייט, אַלץ מער פּשטות פאַרמאָגט עס, אַלץ מער קלאָרקייט און צוטריטלעכקייט באַזיצט עס — סיי בנוגע דער הויפּט־אידייע פונעם ווערק, סיי בנוגע די טיפן און זייער פּסיכאָלאָ־גיע. אויף אַזאַ אופן, האָבן גראָד די מער רייפע און אָפּגעשטעלטע קינסטלער, די מער טאַלענטירטע און דערפאַרענע — די גרעסטע שאַנסן אַריינגעפירט צו ווערן אין דער קינדער־ליטעראַטור.

די דאָזיקע דערשיינונג איז געווען זייער לייכט צו באַמערקן אין דער יידישער ליטעראַטור, וועלכע האָט לכתּחילה גאָרנישט פאַרמאָגט קיין סימן פון קינדער־ליטעראַטור. און שוין צוליב דעם האָט מען געמוזט אָנקומען צו דער אַלגעמיינער יידישער ליטעראַ־טור; און מערקווירדיק, ווי בהדרגה עס זענען אַריינגעדרונגען אין אונדזער קינדער־ביבליאָטעק פריִער די קלאַסיקער, און נאָר שפּע־טער און ביסלעכווייז די יינגערע. אייניקע פון די לעצטע האָבן זיך נאָך ביז היינטיקן טאָג נישט איינגעבירגערט אין אונדזער קינדער־ליטעראַטור.

ובכן, מיר דאַרפן שעפּן פאַר די קינדער־לייענער פונעם אַל־געמיינעם קונסטקוואַל, פון די אַלגעמיינע וואָרט־אוצרות, וואָס האָבן זיך אָנגעזאַמלט ביי דער מענטשהייט. קיין ספּעציעלע ליטע־ראַרישע קיך פאַרן קינדער־עולם איז נישט נייטיק. קיינע באַזונ־דערע פּאַטראָנעס פאַר זיי, — נאָר אַ געזונטע, אייַנפאַכע, געוויינ־לעכע שפּייז! דאָס איז אונדזער פאָדערונג.

אַפילו דער גרויסער קינדער־שרייבער און אמתער מייסטער

פון קינדער־פּאָעזיע, דער אָנהענגער און פּרעדיקער פון ספּעציע־
לער קינדער־ליטעראַטור, טשוקאָווסקי, קומט אויך צו דעם
זעלבן אויספיר: „איך מיין אָבער נישט בשום־אופן, — זאָגט ער, —
אַז קינדער־שרייבער דאַרפן אומבאַדינגט זיך פאַרנעמען מיט דער
שטיפעריי פון ווערטערשפּיל, פאַרגעסנדיק דערביי וועגן אַלע אַנדע־
רע ליטעראַרישע אויפגאַבן — דאָס וואָלט געווען שרעקלעך און
וואָלט דעגראַדירט שטאַרק דעם ליטעראַרישן ווערט פון דער קינ־
דער־פּאָעזיע... מע טאָר נישט מאַכן דעם אויספיר, אַז אַ דיכטער
פון קינדער־פּאָעזיע האָט רעכט זיך אָפּצוזאָגן פון די אַלע פאָדע־
רונגען, וועלכע ס'שטעלן די דערוואַקסענע אין דער געגעבענער
תקופה. ניין, די ריין ליטעראַרישע אייגנשאַפטן
פון קינדער־געדיכטן דאַרפן זיין אונטערגע־
וואָרפן דעם זעלבן קריטעריום, ווי אַלע אי־
בעריקע פּאָעטישע שאַפונגען. דער ניוואָ פון קינסט־
לערישקייט און טעכניק אין דעם קינדער־געדיכט מוז זיין דער
זעלבער, וואָס אין די געדיכטן פאַר דערוואַקסענע. קינדער־
ליטעראַטור מוז טאַקע פריער פאַר אַלץ זיין
ליטעראַטור... ס'געשעט אָפט אַ פאַרברעכן... אָנשטאָט צוצו־
גרייטן די קינדער אויפצונעמען און פאַרשטיין געניאַלע פּאָעטן,
פאַרסמט מען זיי סיסטעמאַטיש מיט אַנאַלפאַבעטישער און קונסט־
לאָזער האַנט־מלאכה, אַוועקהרגנדיק אין זיי אויף דעם אופן דעם
לעבעדיקן, וואַרעמען חוש פאַר קלאַנג און פערז, וואָס דאָס קינד
האָט זיך דערוואָרבן אין זיינע אייגענע קינדער־שאַפונגען"*).

און פונקט אַזוי זענען אויך די צילן פון דער קינ־
דער־ליטעראַטור די זעלבע, וואָס בנוגע דעם דערוואַקסע־
נעם לייענער. קיינע ספּעציעלע דידאַקטישע און דיסציפּלינירנדיקע
צוועקן שטעלט זיך נישט און טאָר זיך נישט שטעלן דאָס קינדערי־
שע בוך. מיר ווילן, אַז דורכן לייענען זאָל דאָס קינד געניסן וואָס
מער גליק און פאַרגעניגן, אַז זיינע אויגן זאָלן זיך עפענען צו באַ־

*) ק. טשוקאָווסקי — „פון צוויי ביז פינף". אויסצוגן פון דעם בוך זענ־
געווען געדרוקט אין „שולוועגן" 1—2 און 3—4 פון 1936—1937.

מערקן אַלץ, וואָס גוט און שיין איז אינעם גאַנצן אַרום. האַלטן דאָס קינד איינגעשרומפּן אין זיך, באַגרענעצט אין די ד׳ אַמות פון זיין קינדער־צימער און עלטערן־ליבע — הייסט מאַכן דאָס קינד אומגליקלעך. דורך דעם בוך ווילן מיר פאַרברייטערן דעם קינדס האָריזאָנט, אַנטפּלעקן פאַר אים די גרויסע וועלט מיט איר איינהייט, כּדי דאָס קינד זאָל זיך דערפילן ווי אַ טייל פונעם קאָסמאָס, וואָס פאַרמאָגט אין זיך אַזוי פיל האַרמאָניע און אויסגעהאַלטנקייט. זאָל דאָס בוך העלפן דעם קינד זיך צו באַהעפטן מיט דער גרויסער וועלט און איר אייביקייט, אַריינדרינגען אין אירע סודות, זי צו באַהערשן און אין איר דערפילן זיך ווי אַ שעפערישער כּוח — נאָר אויף דעם דאָזיקן „גילדענעם וועג״ וועט דער קינפטיקער מענטש און דאָס איצטיקע קינד געפינען די שליסלען צום אייביקן אַבסאָלוטן גליק און דער רו פון דער נשמה.

אָבער צו דערגרייכן די אָנגעמערקטע הויכע דערציִערישע אויפגאַבן פון דער קינדער־ליטעראַטור, — דאָס זענען אויך די אויפגאַבן פאַרן לייענען פון דערוואַקסענעם, — איז מסוגל נאָר די קלאַסישע וואָרטשאַפונג, די ווערק פון די גרויסע וואָרטמייסטערס. נאָר זיי פאַרמאָגן אין זיך אַלע רייכקייטן און מעגלעכקייטן, וואָס הייבן אויף דעם לעזער אויף דער געהעריקער הייך. נאָר אַזאַ לייענען איז מסוגל צו ברענגען די געוווּנטשענע רעזולטאַטן הן בנוגע עסטעטישע דערגרייכונגען, הן בנוגע דער עטישער פאַרפולקאָמונג פון קינד. וואָרום אויף די גרויסע הייכן פון דער מענטשלעכער קונסטשאַפונג זענען דאָך די גרענעצן פון עסטעטיזם און עטיזם אָפּגעווישט. אַזאַ לייענען פון אמת קינסטלערישע ווערק וועט אויך מיטהעלפן — דער אינטעלעקטועלער אַנטוויקלונג פונעם קינד, זיין דענקעריש־אידייִשן וווּקס. דאָס וועט אויך פירן צום אויפוואַכן און אויפבליִען פונעם קינדס ווילן און זיין שטרעבונג צו זעלבשטענדיקייט און זעלבסטטעטיקייט.

„אינעם אמת קינסטלערישן ווערק, וואָס איז אַנטשטאַנען אויסער יעטוועדע מאָראַלישע און פּעדאַגאָגישע כּוונות, שטעקט אַ סך אַ שטאַרקערער אימפּולס צו עטישער אויפפירונג, ווי אין די דערמאָנטע ספּעציעל צוגעשניטענע מאָראַליזירנדיקע, פּסיידאָ־

קינסטלערישע ליטעראַטור־שאַפונגען. און איך בין איבערצייגט: אויב מיר וועלן דאָס לייענען קינדער־ביכער, פאַבריצירטע מיט פעדאַגאָגישע צילן, פאַרבייטן מיט ליטעראַריש ווערטפולע ווערק, וואָס דאַרפן דינען אויסשליסלעך די צילן פון קינסטלערישן גע־נוס, — וועלן מיר מיט דעם גופא וועזנטלעך אַ טובה טון נישט נאָר דער אַנטוויקלונג פון געשמאַק, נאָר אויך פון כאַראַקטער ביי אונ־דזער יוגנט״*).

נאָר אַזאַ לייענען פון קינדער, וואָס איז באַהעלט מיטן שיין פון אייביקן ליכטטורעם פון שיינקייט און האַרמאָניע, איז באמת פעדאַגאָגיש און ווערטפול. פאַרקערט, דאָס לייענען, וואָס שטרעבט צו שמאָלע, קליינלעכע, מאָראַליסטיש־דידאַקטישע אָדער בילדונג־אוטיליטאַריסטישע צוועקן, איז אַנטיפעדאַגאָגיש און נישט צוועק־מאָסיק. דער לעצטער מין לייענען וועט זיך באַגנוגענען מיט די ביליקע פייערווערק־שאַפונגען פון די ספּעציפישע מייסטער, וואָס האָבן גענומען אונטער זייער אַפּוטרופסות די גאַנצע קינדער־ליטעראַטור. דאָס ריכטיק אָוועקגעשטעלטע קינדערישע לייענען — וועט שעפּן פון די יחידי־סגולה פון דער אַלוועלטלעכער קונסט־שאַפונג, פון די איינצלנע גליקלעכע קינסטלער, וואָס האָבן זיך אויפגעהויבן אויף אַזאַ הייך, אַז זייערע ווערק זענען געוואָרן צו־גענגלעך אַפילו פאַר די תינוקות של בית רבן.

דאָס זענען צוויי באַזונדערע וועגן, צוויי באַזונדערע אָפּשאַ־צונגען. זאָל דער לערער און דערציִער אין דער יִדיש־וועלטלעכער שול נישט מבולבל ווערן פון דער אומגעלומפּערטער ווירקלעכ־קייט, ווו דער ביכערמאַרק איז פאַרפלייצט מיט אַזוי פיל מאַקולאַ־טור־שאַפונג פאַר די „אָרעמע״ קינדער; זאָל אים נישט פאַרפירן אַפילו די דערשיינונג פון דער קינדערישער „פאַרדאָרבנקייט״ און זייער פאַרגעטערן אייניקע פאַלשע נביאים פון ספּעציפישער קינ־דערישער קונסט; דער לערער דאַרף גיין מיט זיין אייגענעם זיכערן וועג, און ער קאָן רויִק זיין — ביי דער ערשטער באַרירונג מיט די מוסטערן פון אמתער קונסט, וועט דער היפּנאָז פון די קינדער

---

*) ה. וואָלגאַסט, דאָס ציטירטע בוך.

אָפּגעטון ווערן פון זיי דורך אַ צויבער־שטעקעלע, און דער לערער וועט פייערן זיין פולן נצחון. מ׳דאַרף גאָר, אַז אונדזערע לערער און עלטערן זאָלן האָבן פעסטע איבערצייגונגען און שטאַנדהאַפּ־טיקע מיינונגען איבער דער באַהאַנדלטער פראַגע, אַז זייער גאַנ־צע האַנדלונג בנוגע דעם לייענען פון זייער קינד זאָל זיין אָנגעפירט פון דעם גרויסן דערציִונג־אידעאַל, אויף וועלכן עס שטייט די אמתע קונסט. דאָס דאַרף ווערן די וויכטיקסטע אויפגאַבע פון דער שול, דאָס איז איר הייליקער חוב.

ב) דאָס פיל־לייענען

ובכן, זאָל מען נוצן צום קינדערישן לייענען נאָר די קלאַסי־שע ווערק פון דער אַלגעמיינער ליטעראַטור? גאָר אין גאַנצן אויסמיידן ביכער, וואָס זענען אָנגעשריבן ספּעציעל פאַר קינדער? וועט דאָך די קינדער גאָרנישט בלייבן צום לייענען! וועלן זיי דאָך האָבן דערצו בלויז געציילטע ווערק? די גאַנצע קינדער־ביבליאָ־טעק וועט בלייבן ליידיק, און די קינדער־אויזדיטאָריע וועט זיין פאַרמשפּט אויף פּוסט־און־פּאַס אַרומצוגיין, און מע וועט זיי אין גאַנצן אָפּשלאָגן דעם חשק צו לייענען אַ בוך. אויף אַזעלכע און ענלעכע אָפּפרעגענישן דאַרף מען זיך ריכטן מצד יענעם לעזער פון די פאַריקע שורות, וועלכער איז דורכגעדרונגען מיט געוויג איינגעדעגישן פון דער גוטער אַלטער צייט, וועלכער איז אַליין אויפגעצויגן געוואָרן אויף בערג מיט ביכער און ספרים און פאַר וועלכן דאָס פיל־לייענען און אָנגעלייענטקייט איז דער בעסטער סימן פון גוטער דערציִונג, פון צוגעגרייטקייט צום לעבן, פון חכמה און פאַרשטאַנד. גאָר אַנדערע זענען אָבער די הנחות, אויף וועלכע עס זענען געגרינדעט די געדאַנקען פון פאַריקן קאַפּיטל וועגן די אויפגאַבן און צילן פון קינדערישן לייענען און וועגן דעם מהות פון דער קינדער־ליטעראַטור.

קודם־כל איז גאָרנישט אַזאַ שלעכטע זאַך, אַז ביי אונדזערע קינדער זאָל מען טאַקע אַ ביסל אָפּקילן דעם חשק צום לייענען. די אָפּגעריסנקייט פון דער נאַטור ביי אונדזערע קינדער, די גאַנ־צע רעטאָריש־אינטעלעקטועלע שול, וואָס דורות האָבן ביי אונדז

דורכגעמאַכט אין משך פון יאָרהונדערטער; דער אין דער היינטי־קער געזעלשאַפט אין אַלגעמיין פאַרשפּרייטער פעטישיזם און די פאַרהייליקונג פון געדרוקטן וואָרט; די אונטערגייענדיקע תורה שבעל־פּה פונעם לעבעדיקן ברייטן פאָלק; די שול מיט איר אַל־טער ירושה פון סכאָלאַסטיק און ווערבאַליזם; די פאָראורטיילן, וואָס זענען פאַרשפּרייט אין דעם פּרט, ווי אין אַ סך אַנדערע, צווישן די קינדער גופא און גייען איבער פון איין דור קינדער צום צווייטן ווי אַ הייליקער שפּרוך, — די אַלע אויסגערעכנטע סיבות פירן בפירוש צו אַ היפּערטראָפיע פון קינדערישן לייענען. און אַלץ, וואָס וועט — אויף אַ ראַציאָנאַלן פּעדאַגאָגישן שטייגער — פירן צום אָפּשוואַכן די דאָזיקע מחלה, דאַרף אויפּריכטיק באַגריסט ווערן דורך אונדזער שול.

די מאָדערנע שול טוט צוליב דעם אויך אַ סך. די אַרבעט־פּרינציפּן און די אַרבעט־רגילותן און פּראָצעסן, צו וועלכע קינ־דער ווערן צוגעוווינט שוין פון קינדער־גאָרטן; דער נאַטור־לימוד מיט דער אַנטוויקלונג פון דער באָאָבאַכטונג־פעיִקייט ביים קינד, די מעטאָדן פון לאַבאָראַטאָרישער אַרבעט און עקספּערימענטן אויף אַלע געביטן פון דער נאַטורוויסנשאַפט; די מאָדערנע סאָ־ציאַלע דערציִונג פון די קינדער מיטן אַנטוויקלען אין זיי געפילן און פעיִקייטן צו געזעלשאַפטלעכער פאַרצווייגטער אַרבעט, צו פרייער קאָלעקטיווער שאַפונג און מיטאַרבעטערשאַפט; די ברייט אַנטוויקלטע סיסטעם פון זעלבסטפאַרוואַלטונג און קינדערישער אַקטיווקייט אין אונדזער שול; — די אַלע נייע מעטאָדן פון דער הייניטיקער שול דאַרפן און וועלן אומבאַדינגט פירן צום אָפּ־שוואַכן דעם קינדערישן דורשט צום געדרוקטן וואָרט. זיי וועלן ברענגען צום נאַטירלעכן אָפּווענדן דעם קינדס אויפמערקזאַמקייט פון בוך צום לעבעדיקן לעבן און זיין פילפאַרביקייט. דער מאָ־מענט פון איבערברוך אינעם קינדס פּסיכיק בנוגע צום ביכער־שראַנק דאַרף באַגריסט ווערן ווי דער מאָמענט פון אויפוואַכונג אינעם קינד פון זיינע נאַטירלעכע אינסטינקטן, פון זיין חוש צום לעבעדיקן אַרום און זיין פעיִקייט צו שעפּן פאַרגעניגן און פרייד פון גאָטס גרויסער און שיינער וועלט.

אבער דא האנדלט זיך ניט נאר וועגן כמות, נישט נאר וועגן דער צאל איבערגעלייענטע ביכער. די מחלה פון פיל־לייענען דארף פארשטאנען ווערן נאך אין אן אנדער זין און אין דער פארעם אוועקגעשטעלט ווערן ביי אונדז אויפן סדר־היום. די מחלה פון פיל־לייענען איז דאך פארבונדן מיט אויבנאויפיקייט, לייכטזיניקייט, גרינגשעצונג פון אלץ מיט אנאנדער. דאס קינד ווארפט זיך ארויף אויף איין בוך נאכן צווייטן, עס פארכליניעט זיך ממש מיטן לייענען; דאס לייענען ווערט ביי אים א מין ספארט, א יאגעניש, גאט ווייס נאך וואס און וועמען; די פערסאנאזשן פון די צענטליקער איבערגעלייענטע דערציילונגען און נאוועלן, זייערע בילדער און געשעענישן, טראגן זיך פארן קינדס אויגן, ווי א קינעמאטאגראפישער פילם; זיין פיינפיליקייט און איינדרוקפעיקייט ווערט אפגעטעמפט, עס יאגט זיך נאך סענסאציע, נאך עקסטראוואגאנטעס, און עס פאלט סוף־כל־סוף אריין אין די ארעמס פון דער שונד־ליטעראטור — אין הונדערטער פאלן לייענט דאס קינד צוליב פארווײַלן זיך, כדי צו פארטרייבן דעם אומעט און פוסטקייט, אין וועלכער ער זינקט אדאנק דער טראדיציאנעלער און נישט־אויפריכטיקער דערציונג אין דער שול און אין דער היים; מיט דער צייט ווערט אט די דאזיקע פוסטע אנגעלייענטקייט א סימן פון כלומרשטער אינטעליגענטישקייט און ווילקענעוודיקייט סיי אין די אויגן פון אלע ארומיקע, סיי אין די אייגענע אויגן פונעם אויפוואקסנדיקן קינד; דאס קינד הייבט אן צו קוקן אויף זיך מיט אכטונג און אפשיי, הייבט אן צו רעדן און דענקען לויטן מוסטער פון די איבערגעלייענטע נאוועלן און ראמאנען, און פאר אונדזערע אויגן דרייט זיך ארום א שאבלאן פון א הייגטוועלטיקן „אינטעליגענט״— מיט זיין גאנצן גלאנץ און פוסטקייט. אט דאס איז דער סטיל פון דער היינטיקער בירגערלעכער און קליינבירגערלעכער דערציונג, אט דאס זענען די רעזולטאטן פונעם פיל־לייענען מיט די אלע טראדיציעס, וואס זענען פארבונדן מיט אים.

דאס פיל־לייענען מוז ברענגען גרויס שאדן דער פערזענלעכקייט פון די אונטערוואקסנדיקע קינדער, ווייל דער יונגער פלייסיקער לייענער באגעגנט זיך דא איז די ביכער מיט צענטליקער

דערשיינונגען און איבערלעבונגען, וועלכע ער האָט קיין מאָל אין לעבן נישט באַאָבאַכט, קיין מאָל אין לעבן נישט דורכגעפילט. דאָס איז דאָך אָבער נישט צו דערלאָזן! פונקט ווי מיר זאָגן, אַז וויסנשאַפט באַשטייט נישט אין פאַקטן, נאָר אין די אויספירן, וואָס דרינגען פון די פאַקטן אַרויס, — אַזוי איז אויך בנוגע צו די פּראָבלעמען, וואָס ווערן באַהאַנדלט אין דער שיינער ליטעראַטור: נישט די באַשרייבונגען און באַקאַנטשאַפט מיט פאַרשידענע פּסיכאָלאָגישע און אַנדערע דערשיינונגען זענען וויכטיק, נאָר דער עיקר איז, — די אויספירן, וואָס דער לעזער מאַכט פון זיי. און אַזוי ווי דער אמתער קינסטלער שאַפט אַלע מאָל מיטן אינדוקטיוון מעטאָד, אַזוי שמידט אויך דער אויפמערקזאַמער און ערנסטער לעזער זיין וועלטאָנשויונג: אויפן יסוד פון די געשילדערטע דערשיינונגען און באַשרייבונגען, אַפּערצעפּירנדיק זיי מיט די אייגענע איבערלעבענישן, וואָס ער פאַרמאָגט אין די אוצרות פון זיין נשמה, מאַכט דער לעזער פאַר זיך די געהעריקע אויספירן און ביי אים קריסטאַליזירן זיך אויס די גרויסע אידייען, וואָס בילדן מיט דער צייט זיין וועלטאָנשויונג. דאָס איז בשום־אופן נישט קיין אַרבעט פון איבערנעמען, נאָכדערציילן און איבערחזרן יענעמס געדאַנקען און יענעמס איבערלעבונגען — דאָס מוז זיין אין גאַנצן אַ זעלבשטענדיקע, אָריגינעלע און פון דער טיף אַרויספליסנדיקע אַרבעט, וועלכע קאָן ביי אַנדערע באַדינגונגען נישט געבן קיין שום רעזולטאַטן.

ווען דער יונגער, נישט־דערפאַרענער לייענער באַגעגנט ביים פיל־לייענען צענטליקער נישט־באַקאַנטע און פרעמדע באַשרייבונגען און דערשיינונגען, וואָס רופן ביי אים נישט אַרויס קיינע אַסאָציאַציעס און אייגענע געדאַנקען אָדער עמאָציעס, — ווערט פאַרוואַנדלט זיין לייענען אין אַ מעכאַנישער אַרבעט פון נאָכזאָגן דעם אויטאָרס געדאַנקען, פון גלויבן אים אויפן וואָרט, פון איינחזרן די קאָמבינאַציעס און פּערטורבאַציעס פון די העלדן — און דאָס אַלץ האָט נישט אונטער זיך קיין שום רעאַלן אינהאַלט און קיין לאַנג־דויערנדיקן ווערט. דאָס איז אַ לייענען אָן אידייען, אָן אויספירן, אָן טיפע איבערלעבונגען און האַרצוויי. דאָס איז אַ לייענען לשם מאָדע, לשם לייענען

סתם, לשם גלאַנצן מיט פאַקטן און עקזאָטישע האַנדלונגען. דאָס איז אַ לייענען, וואָס ברענגט אין רעזולטאַט נאָכקרימעניש, ווערבאַליסטישע איבונגען און פסיידאָ־אינטעלעקטועלע אַנטוויקלונג.

די אויפגאַבן פון דער נייער שול און דער נייער דערציִונג־סיסטעם — זענען בנוגע צום לייענען פון קינד גאָר אַנדערע, — להיפוכדיקע. מיר דאַרפן שטרעבן דערצו, דאָס קינד זאָל פונעם לייענען באַקומען לאַנג דויערנדיקע איינדרוקן, עס זאָל זיך אויף זיי קאָנצענטרירן מיטן גאַנצן כוח פון זיין פאַנטאַזיע און לעבעדיקן געפיל. מיר דאַרפן זאָרגעוודיק שיצן די נערוון־סיסטעם פון יונגן קינד. נאָר דאָס ט י ף ־ ל י י ע נ ע ן, דאָס פ י ל ־ ג ע נ י ס ן פון דעם ווינציקן מאַטעריאַל — דאָס דאַרף זיין אונדזער ציל. נישט קיין קינעמאַטאָגראַפישע פאַרוואַנדלונגען און בייטענישן פון געשעענישן און העלדן, נאָר דאָס קאָנצענטרירטע, אויפמערקזאַמע לייענען, דאָס רויִקע און אין זיך פאַרטיפטע באַהעפטן זיך מיט די העלדן פון בוך און זייערע איבערלעבונגען. שעפן דעם גאַנצן פאַרגעניגן און באַפרידיקונג פון די אינערלעכע שיינקייטן און אייגנשאַפטן פון דער אָפּהאַנדלונג, אַריינדרינגען אינעם מהות פון יעדער פערזאָן באַזונדער און אירע איבערלעבונגען און נשמה־באַוועגונגען; זיך פאַרטיפן אין דער פאָרעם פון ווערק, איר אינערלעכן ריטעם און באַפאַרבונג, אירע אוצרות פון ווערטער און קלאַנגען; אויסשעפן ביזן גרונט און אויסזייגן אַלץ, וואָס דאָס ווערק פאַרמאָגט און ווייטער פאַרטיפט שאַפן אין דער אָנגעמערקטער ריכטונג; איינלעבן און צוזאַמענלעבן זיך מיט די העלדן און מעשים פונעם געלייענטן ווערק און מאַכן עס פאַר אַ קוואַל פון לאַנג־דויערנדיקע איבערלעבונגען און זכרונות, באַאָבאַכטונגען און קריטישע באַציִונגען, שטימונגען און אַסאָציאַציעס — אָט דאָס דאַרף זיין דער אידעאַל פון קינדערישן לייענען, אָנהייבנדיק פון די גאָר ייִנגסטע יאָרן. און פאַר אַזאַ לייענען פאַסן נאָר די בעסטע קלאַסישע ווערק פון דער אַלוועלטלעכער און נאַציאָנאַלער ליטעראַטור, נאָר געציילטע פאָרשטייער פון איר, ביכער יחידי־סגולה. די גרויסע מאַסע ביליקע ספעציפישע קינדער־ליטעראַטור, וואָס ווערט אַזוי לייכטזיניק געבאַקן אין די צויבערקיכן פון די ספעציעלע קינדער־פאַרלאַגן,

איז גאָר נישט מסוגל פאַר אַזאַ ערנסטן לייענען פון קינד. אַזעלכע ווערק וועלן גאָרנישט אויסהאַלטן די ערשטע באַרירונג פון אויפמערקזאַמער קריטישער באַציִונג מצד דעם געהעריק דערצויגענעם קינד. די דאָזיקע ספּעציפישע ווערק וועלן אָפּגעווישט ווערן אין זכּרון פון קינד גאָר אומבאַמערקט און אומגעריכט. בפרט איז דאָס אַלץ נוגע די קינדער־זשורנאַלן, דעם דאָזיקן דירעקטן פּראָדוקט פון דעם אַזוי פאַרשפּרייטן פיל־לייענען. מען איז אַזוי באַזאָרגט מיט צושטעלן לייען־מאַטעריאַל פאַר די אָרעמע קליינע עופעלעך, אַז מען האָט מורא, טאָמער וועט, חלילה, די פונדאַמענטאַלע קינדער־ביבליאָטעק נישט זיין גענוג. און מע נעמט זיך באַקן פרישן פּעריאָדישן לייענשטאָף. נאָך מער: מ׳איז אַזוי ווייניק אויפמערקזאַם צו דער אַזוי אויך גענוג אָנגעשטרענגטער און אויפגערייצטער נערוון־סיסטעם פון קינד, אַז מע גיט גרויסע דערציילונגען און ראָמאַנען אין המשכים, און מע נייט דאָס קינד זיצן צוויי וואָכן אָדער אַפילו אַ חודש און וואַרטן מיט אומגעדולד אויף דעם המשך פון דער געשיכטע, אויפן ווייטערן דערשיינען פון די העלדן און געשעענישן, מיט וועלכע מע האָט אים פאַראינטערעסירט. מען פילט אָן דעם זשורנאַל מיט אַ פילזייטיקן, „אינטערעסאַנטן" און אָפט אַפילו פּיקאַנטן מאַטעריאַל „מכל מאמינים שהוא": דאָ גייט אי בעלעטריסטיק פון אַלע סאָרטן, הן פּראָזע והן פּאָעזיע, אי פעליעטאָנען און סאַטירע, אי וויסנשאַפטלעכע און פּאָפּולער־וויסנשאַפטלעכע אַרטיקלען, אי כראָניק פון פּאָליטישע און אַנדערע וועלט־געשעענישן, אי רעטענישן און שאַראַדעס, — אַ קיצור, אַ כּל־בו אָן ברעקל סטיל און אינטימקייט, מיט גאָר דער פּרעטענזיע נאָכצומאַכן די זשורנאַלן פאַר דערוואַקסענע, מיט דער שטרעבונג צו האַלטן דעם יונגן דור אין קורס פון דער גאַנצער מאָדערנער קולטור און אירע שאַפונגען. און דאַרף מען נאָך צוגעבן וועגן דעם איכות פון אַזעלכע זשורנאַלן? עס איז — דאָס רוב — פאַבריק־אַרבעט, טאַנדעט, צו וועלכער עס ווערט צוגעצויגן יעדערער, וואָס האָט אַ פּען אין האַנט. דער צוויי־וואָכנדיקער טערמין פון אַרויסגעבן דעם זשורנאַל שפּאַרט, רופט: גיב מאַטעריאַל! ס׳איז נישטאָ קיין צייט צו וואַרטן אויפן גרויסן קינסטלער, דיכטער. אַגב, דער לעצטער גיי־

טיקט זיך גאָרנישט אַזוי שטאַרק אינעם זשורנאַל, ער וויל בעסער און קאָן אַרויסגעבן זיינע ווערק אין באַזונדערע אויסגאַבן. און דער זשורנאַל איז געצוווּנגען אָנצוקומען צו שרייבער פון דער צווייטער מדרגה און באַקן מאַטעריאַל מיטן גרעסטן אימפעט. וואָרום די קאָנקורירנדיקע אַרויסגעבער פון די אַנדערע קינדער־זשורנאַלן שלאָפן דאָך אויך נישט, און פאַר די אויגן פון יעדן פאַרלעגער שטייט אַ מין אייגנאַרטיקער מעמענטאָ מאָרי!

און אויב מיר האָבן גערעדט וועגן דער אַנטי־פעדאַגאָגישער ראָלע און ווירקונג פון דער ספּעציפישער קינדער־ליטעראַטור און פונעם פיל־לייענען בכלל, דאַרף דאָס איבערגעחזרט ווערן בנוגע צו די קינדער־זשורנאַלן נאָך אין אַ גרעסערער מאָס. דער קינדער־זשורנאַל פאַראייניקט אין זיך אַלע חטאים פון דער ספּעציפישער קינדער־ליטעראַטור און אויך פון דער פאַרשפּרייטער מחלה פון פיל־לייענען. דער קינדער־זשורנאַל העלפט צו פאַרדאַרבן דעם קינדס עסטעטישן געשמאַק און זיין נאַטירלעכע שטרעבונג צו פאַרטיפן זיך אין דעם, וואָס ער לייענט. דער קינדער־זשורנאַל — דאָס איז אַן עקספּלאָאַטאַציע פון די קינדערס באַגערן אַלץ צו וויסן, פון זייער נייגיריקייט; דער קינדער־זשורנאַל — דאָס איז אַ באַוווסטזיניקע פאַרשפּרייטונג פון שאַבלאָנהאַפטיקע אידייען און געשמאַקן, דאָס איז אַ לאַבאָראַטאָריע פון אויבנאויפיקייט און כל־בו־וויסנשאַפטן. דער קינדער־זשורנאַל איז אַ פּראָדוקט פון די אַזוי פאַרשפּרייטע פאָראורטיילן בנוגע צום קינדער־לייענען.

די דערציִער און עלטערן זענען מחויב זיך צו פאַרטראַכטן איבער דער געפערלעכער מחלה פון פיל־לייענעריי און אַריינפירן דאָס לייענען פון זייערע קינדער אין די נייטיקע גרענעצן. פון צעוואָרפנקייט — צו איינגעשרויפטקייט, פון פיל־לייענען — צו טיף־לייענען, פון קינעמאַטאָגראַפישע איינדרוקן — צו לאַנגדויערנדיקע און פעסטע, פון גלייכגילטיקן און אַלץ פאַרדייענדיקן לייענען — צו קריטישער באַציִונג און דערוווּרבונג פון אייגענע, הייס געליבטע ווערק און אויטאָרן, — אָט דאָס איז דער וועג, אויף וועלכן מע דאַרף פירן דאָס זעלבשטענדיקע לייענען פונעם יונגן דור, נאָר אין

אַזאַ לייענען ליגט די ערבות פאַר דער נאָרמאַלער און געזונטער פסיכישער אַנטוויקלונג פונעם אונטערוואַקסנדיקן דור.

מערקווירדיק, ווי אין דער סיסטעם פון דער אַמאָליקער ייִדישער דערציִונג זענען אין דעם פּרט געווען גאָר אַנדערע, פיל ראַציאָנעלערע טראַדיציעס. דער אַמאָליקער ייִד האָט גאָרנישט געוווּסט פון לייענען אַ בוך, ער האָט אַלץ געלערנט. וואָרום — אָדער־אָדער: אָדער דאָס בוך שטייט אויף דער בייטיקער הייך פון קונסט, דאַן איז כּדאַי און נייטיק עס צו שטודירן, דאַן קאָן עס קיין מאָל נישט נמאס און איבעריק ווערן, און ביי יעדן נייעם מאָל לייענען וועט דער לעזער אַנטפּלעקן נייע שיינקייטן און געדאַנקען; אָדער דאָס בוך שטייט אויף אַ נידעריקער מדרגה פון קונסט, און דאַן איז גאָר נישט כּדאַי פּטרן דערויף צייט.

נאָך איינס: די נאַטירלעכע נטיות פונעם קינד פאַלן פולקאָם צונויף מיט דעם מעטאָד פון לייענען, וואָס מיר פאַרטיידיקן דאָ. מיר וויסן זייער גוט, אַז אַ געליבט מעשהלע אָדער בוך קאָן אַ קינד איבערלייענען אָדער אויסהערן צענטליקער מאָל. עס ווערט אים נישט נמאס, און זיין רעאַקציע ווערט גאָרנישט אָפּגעשוואַכט. דאָ חזרט זיך איבער דאָס זעלבע, וואָס מיט שפּילוואַרג: צו זיין ליאַלקע איז דאָס קינד צוגעבונדן אין משך פון יאָרן, און ווען עס זאָל זיך נישט אַריינמישן די „מאָראַל" פון דער טראַדיציאָנעלער קוואַזי־דערציִונג („ביז דער חתונה וועט זי זיך שפּילן מיט דער ליאַלקע"), וואָלט די דאָזיקע צוגעבונדנקייט און ליבע צו דער ליאַלקע אָנגענומען נאָך בולטערע און פעסטערע פאָרמען. דאָס שפּילן זיך מיט זיין ליאַלקע — איז פאַרן קינד אַ לאַנג־דויערנדיקער קוואַל פון שאַפונג־ענערגיע, דערמיט זענען פאַרבונדן הונדערטער איבערלעבונגען און אַסאָציאַציעס, די ליאַלקע דערוועקט ביים קינד די איידלסטע געפילן און זי ווערט דעריבער נישט נמאס דעם קינד, זיי וואַקסן אין איינעם, מאַכן דורך אַ לאַנגן וועג פון אַנטוויקלונג. דאָס זעלבע איז בנוגע דעם בוך. צום באַדויערן, דערלאָזט נישט די ווירקונג פון דערוואַקסענע, אַז דעם קינדס איינגעבונדן...

קלענסטן קינד וועט זיך געפינען אַ י י ן ליאַלקע, אָבער ביכלעך אַ גאַנצער באַרג, געשאָנקען פון די פיל ליבהאַרציקע פעטערס און מומעס.

א ו ן ד אָ ך, האָט יעדעס קינד זיין ליבלינג־ביכעלע, און לייענט עס מיט התמדה און אָן אַן אויפהער! זאָלן זשע די עלטערן און דערוואַקסענע זיך נישט אַריינמישן אין דעם דאָזיקן פּראָצעס און נישט שלעפּן זייער קינד אויפן וועג פון פיל־לייענען און האָבן צו טון מיט אַ גאַנצער שאַפע ביכער. גיט אייער קינד ווייניקע, גע־ציילטע ביכער, אָבער ערשטקלאַסיקע, אינהאַלטרייכע, ווערטפולע, אמת קינסטלערישע, און זייט רויק, דאָס קינד וועט אַרויסזייגן פון דאָרט אַלץ, און אייך וועט קיין מאָל נישט לייד טון, וואָס אייער קינד האָט, נעבעך, אַזוי ווייניק געלייענט.

ג) די אָרגאַניזאַציע פון זעלבשטענדיקן לייענען

עס איז נישט נאָר דער דערציִערישער ציל פון דער שול — אויסצולערנען די שילער באַנוצן זעלבשטענדיק דאָס בוך, דאָס איז אויך די זאַכלעכע פאָדערונג: כדי באמת צו באַקומען אַ באַגריף וועגן דער ליטעראַטור פון זיין פאָלק און פאַרברייטערן זיין קול־טור־געזעלשאַפטלעכן און ליטעראַריש־קינסטלערישן האָריזאָנט, מוז דער שילער — אויסער דער אַרבעט אין קלאַס מיט דער הילף פון דער כרעסטאָמאַטיע און הילפביכער — זיך אויסלערנען אַליין זעלבשטענדיק צו לייענען, צו זוכן און געפינען דאָס פּאַסיקע בוך פאַר זיין געגעבענעם אינטערעס; און דאַן — זעלבשטענדיק אַדורכ־לייענען, אַנאַליזירן און געניסן פונעם דאָזיקן בוך.

און עס איז די אויפגאַבע פונעם לערער פון ליטעראַטור צו־גרייטן די שילער צו אָט דער וויכטיקער אויפגאַבע, אָנפירן מיט זייער אויסערשול־לייענען, זיי פאַראינטערעסירן מיט די אַנט־שפּרעכנדיקע שרייבער און ביכער. דאָס אויסערשול־לייענען פון די קינדער טאָר נישט געלאָזן ווערן אויף הפקר, בפרט ווען מיר האָבן ד ע ם צוגאַנג צום לייענען פון די קינדער, וועלכן מיר האָבן פאָר־מולירט אין די פריקע צוויי קאַפּיטלעך. עס פאָדערט זיך אַ צוועק־

מאָסיקע און צילבאַוווּסטע אָרגאַניזאַציע פֿונעם אויסערשול־לייענען פֿון די קינדער.

אין וואָס באַשטייען דערביי די אָרגאַניזיר־אויפֿגאַבן פֿונעם לערער?

אין צוויי וועגן דאַרף גיין די דאָזיקע אַרבעט. ערשטנס, דאַרף דער לערער שטענדיק האָבן אין אויג די פֿאָדערונגען פֿונעם קורס, און צו דעם צוועק פֿאַרלאַנגען פֿון די קינדער אַ צוגאָב־לייענען צו דעם, וואָס ווערט געלערנט אין קלאַס. אין דעם יידיש־פּראָגראַם פֿון צישאָ האָבן מיר טאַקע צוויי מינים ליטעראַטור אָנגעגעבן אין יעדן קלאַס: דאָס פֿאַרפּליכטנדיקע, וואָס דאַרף אַריינגיין אין די ציקלען, און דאָס רעקאָמענדירטע, די צוגאָב־ליטעראַטור אויף די זעלבע טעמעס. און עס איז אין די הענט פֿונעם לערער צו ציִען די אויפֿמערקזאַמקייט פֿון די קינדער און זיי צו פֿאַראינטערעסירן אָט מיט דער צוגאָב־ליטעראַטור. דער לערער דאַרף נישט אַדורכלאָזן קיין שום געלעגנהייט דערצו: אין זיינע רעפֿעראַטן, ביי די געפֿירטע שמועסן — דאַרף ער כּסדר זיך פֿאַררופֿן אויף די ווערק פֿון די צוגאָב־רשימות, ציטירן פֿון דאָרט שטעלן, כאַראַקטעריזירן זייערע מחברים און רעקאָמענדירן די קינדער זיי צו לייענען. עס דאַרף געגעבן ווערן אַ מעגלעכקייט יענע שילער, וועלכע האָבן שוין איבערגעלייענט פֿון דער רשימה דאָס און יענץ ווערק, צו דערציילן וועגן זיין אינהאַלט, זיך צו טיילן מיטן קלאַס און די איינדרוקן פֿונעם איבערגעלייענטן בוך. דאָס אַלץ צוזאַמען וועט אַרויסרופֿן סוף־כּל־סוף דעם געהעריקן אינטערעס ביי די שילער, און זיי וועלן זוכן דאָס ציטירטע ביכל אָדער נאָוועלע. איינציקע מעטאָדיסטן רעקאָמענדירן אַפֿילו איינצופֿירן אַן אָבליגאַטאָרישן צוגאָב־מינימום פֿון דעם מין ליטעראַטור.

און דאַן — קומען מיר צום אַזוי גערופֿענעם פֿרייען לייענען פֿון די קינדער. בלייבנדיק טריי אונדזערע פּרינציפּן פֿון פֿרייער דערציִונג, האָבנדיק די פֿולע אַכטונג צום קינדס פּערזענלעכקייט און צו זיינע נייגונגען און אינטערעסן, — דאַרפֿן מיר דאָך נישט לאָזן אויף גאָטס באַוואָר אָט דעם פֿרייען לייענען פֿון די

קינדער. מיר מוזן אויך דאָ זיך אַריינמישן, רעגולירן און אָנפירן. און מיר מוזן געפינען די פּאַסיקע מעטאָדן דערצו. לאָמיר דאָ אָנמערקן אייניקע פון זיי:

1) דער לערער, מיט דער הילף פון דער קינדער־זעלבסט־פאַרוואַלטונג, דאַרף אויסהענגען יעדע 2־3 מאָנאַטן רשימות פון רעקאָמענדירטע ביכער לויט באַזונדערע געביטן (יידישע שרייבער, איבערזעצונגען, רייזעס, העלדן, פּאָפּולער־וויסנשאַפטלעכע ביכער וכד׳).

2) די ביבליאָטעק־קאָמיסיע הענגט אויס פּלאַקאַטן, צונויפגעשטעלטע דורך די קינדער, וועגן באַזונדערע ביכער אָדער פּראָבלעמען, וואָס ווערן באַרירט אין די ביכער.

3) אויף אַ ספּעציעלן אָרט ווערן אויסגעהאָנגען די שער־בלעטלעך פון די נ י י ע ביכער, וועלכע זענען אַריין אין שול־ביבליאָטעק, אָדער אין דער קינדער־ביבליאָטעק פון שטאָט, מיט וועלכער די שילער באַנוצן זיך.

4) ביי יעדער געלעגנהייט פון אַ שרייבערס אַ יובל, אָדער אַ באַזוך אין שול, וכדומה — ווערט אַרויסגעהאָנגען די גאַנצע ליטעראַטור פונעם שרייבער און וועגן אים.

5) די קינדער ווערט רעקאָמענדירט צו פירן אַ העפט, אין וועלכן זיי פאַרשרייבן יעדעס איבערגעלייענט בוך לויט אַזעלכע רובריקעס:

א) דער מחבר און דער טיטל פון בוך, ב) דער אינהאַלט פון בוך — איבערגעגעבן אין עטלעכע געציילטע שורות, ג) וואָס איז מיר באַזונדער געפעלן געוואָרן אינעם בוך, ד) וועלכן אַנדערן בוך דערמאָנט עס מיר, ה) די הויפּטהעלדן פון בוך, ו) די הויפּט־אידייע פון בוך, ז) מיין אַלגעמיינע מיינונג וועגן בוך.

6) אַחוץ דעם, ווערט געפירט אין קלאַס אַ ק אַ ר ט אָ ט ע ק ע פ ו ן ר ע צ ע נ ז י ע ס, אין וועלכע די קינדער גיבן איבער זייערע מיינונגען וועגן די זעלבשטענדיק געלייענטע ביכער. אַלע רעצענזיעס ווערן געשריבן אויף בלעטלעך פונעם זעלבן פאָרמאַט, און אַזוי אַרום קלייבט זיך אָן במשך פון יאָר אַ קאַרטאָטעקע מיט אַ היפּשער צאָל רעצענזיעס. זיי קענען דערנאָך אַריבער צוזאַמען

מיט די קינדער אינעם העכערן קלאַס, און ווייטער געזאַמלט און קלאַסיפיצירט ווערן. אַזאַ מאַטעריאַל איז אויך זייער אינטערעסאַנט פונעם שטאַנדפּונקט פון קינדער־פּסיכאָלאָגיע. — אין דער קאַרטאָטעקע נעמען מיר אַריין — בדרך כּלל — נאָר צו איין רעצענזיע וועגן יעדן בוך. אויב עס זענען דאָ עטלעכע רעצענזיעס וועגן דעם זעלבן בוך, דאַן באַשליסט דער קלאַס — וועלכע פון זיי צו נעמען. די רעצענזיעס דאַרפן, בכן, געלייענט ווערן פאַרן גאַנצן קלאַס סיסטעמאַטיש, אַזוי אַז דער קלאַס זאָל פילן, אַז די קאַרטאָטעקע איז באמת אַ קאָלעקטיווע שאַפונג און אייגנטום.

7) דער לערער פירט אַדורך פון צייט צו צייט אַנקעטעס וועגן באַזונדערע ביכער. דער אינהאַלט פון די אַנקעטעס איז נאָענט צו די פראַגן, וואָס זענען אָנגעוויזן אין פּונקט 4.

זעלבסטפאַרשטענדלעך דאַרף דער לערער ביים רעקאָמענדירן ביכער פאַר די קינדער זיך נישט באַגנוגענען בלויז מיט די דערמאָנטע סכעמעס און קאַטאַלאָגן. עס איז דורכויס נייטיק, ער זאָל קומען אין אַ פּערזענלעכן און אינטימערן קאָנטאַקט מיט יעדן שילער באַזונדער. ער דאַרף זיך באַמיען דערקענען דעם געשמאַק און אינטערעס פון יעדן שילער (איבערהויפּט אין VI, VII קל׳), און אים רעקאָמענדירן ליטעראַטור אין הסכם מיט זיינע פאָדערונגען. דער לערער דאַרף זיך באַמיען צו פאַרשן אָט דעם געשמאַק אין אינטערעס פון זיינע שילער. אַ גוט מיטל דערצו איז ווידער אַ מאָל אַן אַלגעמיינע אַנקעטע צווישן די שילער; די אַנקעטע דאַרף אַרומנעמען אַזעלכע פראַגן:

1) וועלכע ביכער האָסטו מער ליב צו לייענען?

א) קינסטלערישע (דערציילונגען, ראָמאַנען, לידער, מעשהלעך) אָדער וויסנשאַפטלעכע, טעכנישע?

ב) פוןווירקלעכן לעבן צי פאַנטאַסטישע?

ג) וועגן אונדזער היינטיקייט צי וועגן אַמאָל?

ד) לידער אָדער פּראָזע?

2) וועלכע ביכער האָסטו פאַריקס יאָר איבערגעלייענט?

3) וועלכע פון זיי זענען דיר באַזונדער געפעלן געוואָרן?

4) וועלכע ביכער וואָלסטו איצט געוואָלט איבערליייענען?

5) ווו נעמסטו ביכער צום לייענען? (פון שול, פון דער שטאָ־טישער ביבליאָטעק, ביי חברים אא״וו).

6) ביי וועמען פרעגסטו אַן עצה, וועלכע ביכער צו לייענען?

7) לייענסטו צייטונגען? זשורנאַלן? וועלכע?

8) גייסטו אין קינאָ, טעאַטער? וועלכע זאַכן, בילדער זענען דיר געפעלן געוואָרן פאַרן לעצטן יאָר?

9) האָבן דיינע עלטערן אַ שאַנק מיט ביכער? האָסטו אַליין אייגענע ביכער? וויפל?

10) רוף אָן די נעמען פון דיינע באַליבטע שרייבער.

מיט דער הילף פון די אויסגערעכנטע מיטלען — קאָן פיל דערגרייכט ווערן ביים אַנטוויקלען די אָרגאַניזאַציע פונעם זעלב־שטענדיקן אויסערשול־לייענען פון די קינדער.

אינהאלט:

I. די צילן פונעם ייִדיש־לימוד אין אונדזער שול.

* * * צי דאַרף מען האָבן אַ מעטאָדיק פון יידיש.

א) אַלגעמיין דערציִערישע אויפגאַבן . . . . ז׳ 7

וואָס הייסט אמתע בילדונג און אינטעליגענטישקייט. — די אנטוויקלונג פון האַרמאָנישער פערזענלעכקייט. — צי קען יידיש העלפן דערגרייכן די אַלג׳ דערציִערישע אויפגאַבן. — וואָס מ׳קען לערנען פון אַ פאָלקסווערטל. — „דאָס פאָלק — זיין ריינע חכמה איז ווי די וועלט די גרויס״. — דער דערציונגס־ווערט פון קינסטלערישן שטאָף.

ב) וועלכע נאַציאָנאַלע צילן דאַרף דער ייִדיש־לימוד דערגרייכן? ז׳ 15

אונדזערע שילער זענען קינדער פונעם היסטאָרישן קאָלעקטיוו. — די דערציונג אויף אַ פרעמדער שפראַך. — דער אידעאַל פון אונדזער נייער שול. — דורך יידיש און יידישער ליטעראַטור די באַהעפטונג מיט די פאָלקסמאַסן. — די מיטבאַטייליקונג פון יעדן יחיד אין גייסטיקן לעבן פון זיין פאָלק. — ליבע צום אייגענעם פאָלק און ליבע צו מוטערשפּראַך

ג) די סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע אויפגאַבע פונעם ייִדיש־לימוד. ז׳ 20

דאָס קינד לעבט מיט זיין סאָציאַלער סביבה. — די יידיש־וועלטלעכע קולטור איז די קולטור פון די יידישע אַרבעטער־מאַסן. — די סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע אויפגאַבע פון אונדזער שול. — די רעזאָלוציעס פון די לערער־קאָנפערענצן.

ד) ייִדיש איז נישט באַרופן צו אַ באַדינונגס־ראָל, ייִדיש האָט אַ גרויסן זעלבסטצוועק. . . . . ז׳ 24

דער לימוד פון מוטערשפּראַך האָט אַ זעלבשטענדיקע באַדייטונג. — מעטאָדן און צילן. — די ראָל און באַדייטונג פון די קעגנשטאַנדן אין דער נייער שול. — דער כוח פון דער נייער יידיש־וועלטלעכער קולטור. — וואָס מיר ווילן דערגרייכן מיטן לימוד פון יידיש.

II. דאָס אויסלערנען לייענען און די באַרייכערונג פון קינדס שפּראַך . . . . ז׳ 30

באַוווסטזיניקייט צום טעקסט, שפּראַך־שעפערישקייט. — דעם קינדס ווערטערבוך איז אָרעם. — לעבעדיקע שפּראַך און געדרוקט וואָרט. — דאָס אונטעריכטן לייענען איז אַ טייל פון דער גרויסער דערציונג־פּראָבלעם. — דעם לערערס שפּראַך. — דער לערער דאַרף שטודירן די שפּראַך פון די קינדער. — עפענען דאָס מויל די קינדער! — מיט וואָס פאַר אַ לעקסיקאָן קומען די יידישע קינדער אין שול. — דאָס איבערדערציילן. — דראַמאַטיזאַציע. — שאַפונגס־שעהן. — דאָס לערנען אויף אויסנווייניק. — ווי אַזוי חזרן אויף אויסנווייניק. — עקספּראָמט־אינסצעניזאַציעס. שאַראַדעס. — קאָלעקטיווע דערציילונגען און מעשהלעך.

III. די מעטאָדיק פון לייענען

א) דאָס לייענען מיט דערקלערונגען . . . . ז׳ 46

אפּערצעפּטיווע איינלייטונג. — מוסטער פון אַ באַאַרבעטונג („דאָס קעלבל“). — פאַר־טייטשונג פון ווערטער און אויסדרוקן. — אַנאַליז פון אינהאַלט און פאָרעם. — די פראַגע וועגן „פראַגן“. — פאַרגלייך־מעטאָד. — פרייע לייען־שעהן.

ב) די טעכניק פון לייענען . . . . ז׳ 58

דאָס קלאָרע, הויכע, אויסדריקלעכע לייענען. — ריטעם און טעמפּאָ ביים פאָרלייענען. — דער „ריכטיקער“ אַקצענט, דיאַלעקט־פראַגע. — די לעבעדיקע שפּראַך און די „שוואַרצע פּינטעלעך“. — לויפיקער לייענען. — פאָרלייענען.

ג) דאָס הויכע און דאָס שטומע לייענען . . . . ז׳ 68

די סאָציאַלע פונקציע פונעם הויך־לייענען. — דיסקאָנט־קאַרטלעך וועגן דעם לייענען פון די שילער. — די ראָל פונעם שטומען לייענען. — שנעלקייט פון לייענען לויט מאַטע־ריאַל און לערן־שטופעס. — טרענירונג אין שנעלקייט, מעטאָדן.

IV. אָרטאָגראַפיע . . . . ז׳ 74

די ירושה און דער אָרטאָגראַפישער תוהו ובוהו. — וויסנשאַפטלעכקייט און אָרטאָגראַפיע. — ליטעראַרישע שפּראַך און איינהייטלעכער אויסלייג־סיסטעם. — דיסקאָנט פון צישאָ. — די פראַגע וועגן העברעישע ווערטער. — וועגן איבערשרייבן פון געדרוקטן טעקסט. — דיקטאַנט מיט דערקלערונגען. — אָרטאָגראַפישע איבונגען. — שאַפונג־דיקטאַטן. — טאַבעלעס און ווערטערביכער. — קאָנטראָל־דיקטאַטן און דיסקאָנט־קאַרטלעך. — אָרטאָגראַפישע פּראָפילאַקטיק.

V. די קולטור פון שריפטלעכן וואָרט

א) פרייע אינדיווידועלע שאַפונג . . . . ז׳ 85

דער גלייבן אין די שאַפונגס־פעיקייטן פון קינד. — וואָס זאָגן די קעגנער פון פרייע שריפטאַרבעטן. — דערציערישע מאָמענטן. — וואָס ווילן די קינדער גערנער שרייבן? אינטערעסאַנטער עקספּערימענט. — קעגן די פּאַטענט־רטע „טעמען־שטעלער“. — פולע פרייהייט ביים אויסקלייבן די טעמעס פאַר געשריפטסן! — די מעטאָדיק פון אינדיווידועלער שאַפונג. — טעמעס אַלס מוסטערן און צום דערמונטערן די קינדער. — קינדער שרייבן און פאַרשרייבן פאָלקס־מעשהלעך. — וועגן דורכקוקן און אומקערן די קינדער זייערע אַרבעטן.

ב) סטיליסטישע איבונגען . . . . ז׳ 101

קען מען זיך באַגנוגענען בלויז מיט פרייע אינדיווידועלע אַרבעטן? — דער מאָמענט פון „געצווונגענער אָנשטרענגונג“. — סטיליסטישע איבונגען און זייערע פאַרשידנאַרטיקע פאָרמען: באַשרייבונג, איבערדערציילונג, איבערדערציילונג מיט שינויים, דראַמאַטיזירונג, אַרבעט לויט אַ בילד, פּלאַן און סקעלעט, קאָמבינאַציאָנס־מעטאָדע, דערציילונג אין דריי טאָגן, טאָגביכער, בריוו, ביאָגראַפיעס, קלאַסאַרבעט אויף איין טעמע, חיבורים אויף שפּריכווערטער, כאַראַקטעריסטיקעס, אָפּהאַנדלונגען, רעפעראַטן, רעצענזיעס, געשעפט־פּאַפּירן, אינטערוויוען, איבערזעצונגען. — מעלדונגען, פּלאַקאַטן, וואַנטצייטונגען.

VI. די אַרבעט איבערן וואָרט־אוצר פון די שילער . ז׳ 110

אַלגעמיינע באַמערקונגען: פאָלקשפּראַך און ליטעראַרישע שפּראַך — זייער קעגנזייטיקע באַווירקונג. אַרבעט איבער סינאָנימען: די פונקציע פונעם סינאָנים, די קוואַליטעט פון סינאָנימען. זייער גראַפישע פאָרשטעלונג. אַרבעט־פּראָיעקטן אויפן געביט פון סינאָנימען. אַרבעט איבער עפּיטעטן: אַרבעט־פּראָיעקטן. די פאַרטיילונג פון עפּיטעטן אין פאַרשידענע רובריקן. אַרבעט איבער א געדיכט „אָן עפּיטעטן". אַרבעט איבער מעטאַפאָרן: אַרבעט־פּראָיעקטן. מעטאַפאָרן, אויסגעבאָרגטע פון פאַרשידענע לעבנשטייגערס. אַלערליי מינים איבערטראַגונגען. אַרבעט איבער העברעיזמען: העברעיזמען אין פאָלקשפּראַך, פאָלקשאַפונג און אין ליטעראַטור. קלאַסיפיקאַציע פון העברעיזמען. העברעיזמען פאַרבייטלעכע און אומפאַרבייטלעכע. אַרבעט־פּראָיעקטן. אַרבעט איבער נעאָלאָגיזמען: א ביישפּיל פון א נעאָלאָגיזם מיט 50 יאָר צוריק. וואָרט־בילדונגען אין דער פּאָעזיע פון די לעצטע 20 יאָר. נעאָלאָגיזמען פון דער סביבה און פּאָליטיש־געזעלשאַפטלעכע. וואָרט־איבונגען: כאַראַקטער און באַטייט פון די וואָרט־איבונגען. מוסטערן פון וואָרט־איבונגען.

VII. דער אונטעריכט פון ליטעראַטור

א) די צילן פון ליטעראַטור־לימוד . . . . ז׳ 132

שליסט אויס די אַרבעטשול דעם לימוד פון ליטעראַטור? — דער איינציקער קריטעריע ביי דער פראַגע וועגן ליטעראַטור: צי העלפט זי דערגרייכן די אייביקמענטשלעכע אידעאַלן? — די ראָל פון ליטעראַטור ביי אונדז. — די ערשטע ציש־אָלערער־קאָנפערענץ (1923) וועגן ליטעראַטור־לימוד. — די צווייטע און דריטע קאָנפערענץ וועגן דעם זעלבן. — וואָס האָבן געלערנט די מענדעלע־ און שלום־עליכם־אויסשטעלונגען. — אַמעריקאַנער שול־פּראָגראַם וועגן די צילן פונעם ליטעראַטור־לימוד.

ב) די אַלגעמיינע פּרינציפּן . . . . ז׳ 145

דער גרויסער וויכוח צווישן עסטעטישן און אידעיש־געזעלשאַפטלעכן קוק אויף ליטעראַטור. — די אידעיש־געזעלשאַפטלעכע אָנשויונגען און די עסטעטיש־קינסטלערישע שטרעמונג פון די רוסישע פּעדאַגאָגן. — דער סינטעז פוןביידע שטאַנדפּונקטן. — דער קאַמף אויפן ערשטן אַלרוסל׳ צוזאַמענפאָר פון די רוס־שלערער (1916). — זיין רעזאָלוציע וועגן ליטעראַטור־לימוד. — דער ר״פישער פּעריאָד. — די מיינונג פון פּוילישן מעטאָדיסט וויטש־צקי. — די שטאַנדפּונקטן אויף אונדזער 2טער לערער־קאָנפערענץ. — די סינטעטישע רעזאָלוציע פון דער 3טער לערער־קאָנפערענץ.

ג) ווי אַזוי אַוועקצושטעלן דעם לימוד פון ליטעראַטור . . . ז׳ 159

נישט געשיכטע פון ליטעראַטור, נאָר קינסטלעריש־פּסיכאָלאָגישע שטודירונג לויט טעמעס. — די אַרבעט איבער א טעמע־ציקל. — דער „שמועס". — די ראָל פון די „פראַגן". — דער אָנטייל פון די שילערביים שטעלן די פראַגן. — דריי מינים פראַגן. — די רעזולטאַטן פון שפּעטערישן אַנאַליז.

ד) די אַרבעט איבערן אַנאַליז פון ווערק . . . . ז׳ 167

נישט לערנפּלאַן, נאָר דערציונגס־פּלאַן! — דער פּאַראַלגעמיינערנדיקער כאַראַקטער פון די פּראַגן. — וועגן א״ג „פּלאַן“. — פּלאַן מיט „דראַמאַטיזירטע קעפּלעך“. — אַמעריקאַנער מעטאָדישע פּאָרשלאַגן. — אַלגעמיינע סכעמע פון קריטישן אַנאַליז. — סכעמע פון עסטעטישן אַנאַליז. — סכעמע פון סאָציאַלן אַנאַליז.

ה) כרעסטאָמאַטיע אָדער גאַנצע ווערק? . . . . ז׳ 174

די חסרונות פון דער שול־כרעסטאָמאַטיע. — דאָס גאַנצע ווערק — דער כּלי־ראשון פון קינסטלערישער שאַפונג. — קען מען לערנען אין פ״ש גאַנצע ווערק? — דער קאָמפּראָמיס־אויסוועג פון די נייע כרעסטאָמאַטיעס. — דאָס לערנען לויט ציקלען, קאָמפּלעקסן. — שרייבער־קאָמפּלעקסן אין די עלטערע קלאַסן. — לעקציעס־איבערזיכטן איבער די וויכטיקסטע תקופות אין דער יידישער ליטעראַטור.

ו) דער מעטאָד פון אויסשטעלונגען . . . . ז׳ 181

די מענדעלע־ און שלום־עליכם־אויסשטעלונגען פון ציש״א. — ליטעראַרישע אויסשטעלונג אַלס אַ מעטאָד אינעם אונטערריכט פון ליטעראַטור. — די מעטאָדיק פון אַ ליטעראַטור־אויסשטעלונג. — טעמעס פאַר ליטעראַטור־אויסשטעלונגען. — די דערציערישע און דידאַקטישע ווערטן פון אַזאַ אויסשטעלונג. — די לעבעדיקע שפּראַך־אַרבעט ביי אַ ליטעראַרישער אויסשטעלונג.

VIII. מעטאָדיק פון גראַמאַטיק־אונטערריכט

א) צי דאַרף מען לערנען גראַמאַטיק? . . . . ז׳ 187

די געפאַרן פונעם גראַמאַטיק־לימוד. — די רוסישע מעטאָדיסטן פון די לעצטע יאָרן. — גראַמאַטיק־לימוד אין פוילישן מלוכה־פּראָגראַם. — די אויפגאַבן פונעם גראַמאַטיק־לימוד.

ב) דער מעטאָדישער וועג . . . . ז׳ 190

גראַמאַטיק אין דער אַלטער שול. — די לאָגישע און די פאָרמאַליסטישע ריכטונג אין גראַמאַטיק. — די שטעלונג פון דער נייער שול: גראַמאַטיק — אַן ענין פון לעבעדיקער באַאָבאַכטונג פון דער שפּראַך. — עמפּירישער און אינדוקטיווער מעטאָד.

ג) פראַגן פון דער טאָגפּראַקטיק . . . . ז׳ 193

גראַמאַטיק אַ באַזונדערער לימוד? — טערמינאָלאָגיע און כּלל, פאַרטיקע דעפיניציעס. — מעטאָדישע אָנווייזונגען. — איבונגען, אַרבעט אהיים. — גראַמאַטישער אַנאַליז.

ד) אַרבעט־סכעמעס צום גראַמאַטישן לימוד . . . . . . ז׳ 196

סכעמע ביים באַקענען זיך מיטן זאַץ און זיינע הויפּטטיילן. — אַרבעט־סכעמע און אַכטערבונגען איבער אַ זאַץ מיט גלייכאַרטיקע גלידער. — אַרבעט־סכעמע איבער וואָרט־בילדונג. — סכעמע פון גראַמאַטישן אַנאַליז.

ה) גראַפישער מעטאָד . . . . ז׳ 200

מוסטערן פון גראַפישע פאָרמירונגען.

IX. וועגן קינדער-ליטעראַטור און וועגן קינדער-לייענען

א) איז פאַראַן אַ ספּעציעלע שאַפונג פאַר קינדער? . . . ז׳ 204

די טעאָריע פון קונסטשאַפונג ווייסט נישט פון קיין ספּעציפישע מעטאָדן פאַר דערוואַקסענע און פאַר קינדער באַזונדער. — די פּרינציפּן פון קינסטלערישער שאַפונג. — די דערציערישע אויפגאַבן פון דער קינדער-ליטעראַטור.

ב) דאָס פּיל-לייענען . . . . ז׳ 213

די היפּערטראָפיע פון קינדערשן לייענען. — די אויפגאַבן פון דער נייער שול בנוגע צום לייענען פון די קינדער. — נישט פּיל-לייענען, נאָר טיף-לייענען, פּיל-געניסן. — די אויפגאַבע פון די בעסטע קלאַס-שע ווערק. — קינדער-זשורנאַלן.

ג) די אָרגאַניזאַציע פון זעלבשטענדיקן לייענען . . . . . ז׳ 221

צוגאָב-לייענען צום קורס, אָבליגאַטאָרישער מינימום. — דאָס פרייע לייענען און זיין רעגולירונג. — רשימות פון רעקאָמענדירטע ביכער, פּלאַקאַטן, שער-בלעטלעך, נאָטיץ-העפטן, קאַרטאָטעקע פון רעצענזיעס, אַנקעטעס. — שטודירט דעם אינטערעס און געשמאַק פון די קינדער!